CNED

Licence de sciences de l'éducation

M.-L. Martinez - A. Trouvé - A. Kerlan - S. Langar

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

COURS







www.cned.fr

8 7005 WB 00 14

Sommaire

Présentation générale

Marie-Louise Martinez

Cette nouvelle version du cours de licence de philosophie de l'éducation propose quelques pistes de réflexion sur des questions qui se posent, ou devraient se poser, dans toute situation éducative. Elle invite l'étudiant à s'interroger sur le sens même des mots les plus communs du vocabulaire de l'éducation : éduquer, instruire, enseigner, former, apprendre. Ces notions souvent confondues méritent d'être distinguées et comprises dans leurs évolutions, elles n'ont pas toujours eu la même signification au fil des époques. C'est pourquoi une réflexion non seulement étymologique, lexicale, sémantique, pragmatique mais conceptuelle et philosophique sur les notions, semble indispensable aujourd'hui pour ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation et de formation. Ceci est d'autant plus vrai que la pensée de l'éducation relève d'une exigence spécifiquement philosophique, au moins autant que des autres disciplines qui participent aux sciences de l'éducation.

Car, en effet, si la compréhension de l'éducation demande l'étude des faits psychologiques, sociologiques, économiques, anthropologiques, etc. il n'y a pas non plus d'éducation sans référence, à côté de ce qui est, à ce qui doit être, à ce qui vaut, à des idéaux, à des valeurs, à la fois morales, éthiques et politiques. Toute éducation se situe entre morale, éthique et citoyenneté, qui sont domaines du philosophique, comme le montrent depuis longtemps les pensées majeures de Platon, Rousseau, ou Kant.

Il a semblé nécessaire d'abord de considérer l'éducation du point de vue des doctrines et des problèmes apparus au fil du temps. C'est pourquoi le cours s'ouvre sur une perspective historique, balayant les grandes étapes de la philosophie de l'éducation depuis l'Antiquité grecque jusqu'à nos jours, afin que l'étudiant puisse se faire une idée aussi précise que possible de leur inscription et de leur enchaînement dans le cours de l'histoire.

L'équipe des auteurs du cours s'est partiellement renouvelée, François Galichet l'a quittée même s'il reste présent par ses travaux (notamment, les plus récents sur L'émancipation, Galichet, 2014), y demeurent deux auteurs Alain Kerlan et Alain Trouvé, rejoints par Samia Langar et Marie-Louise Martinez. L'équipe a voulu réactualiser le cours sans perdre la pertinence de la précédente version.

Cette nouvelle version du cours met encore plus l'accent sur les débats non seulement internes à la discipline mais externes avec les autres disciplines des sciences de l'éducation et plus largement des sciences humaines et sociales. Les auteurs témoignent qu'au cours de ces dernières années la philosophie a participé aux débats sur l'éducation, dans le cercle des disciplines des sciences de l'éducation, mais tout autant avec les sciences humaines et sociales, et même au cœur de la société et de la cité, sur les scènes médiatiques et culturelles.

Les auteurs prennent en considération les enjeux et les défis actuels, sur divers plans. Les enjeux sociétaux, avec les évolutions technologiques, l'omniprésence économique, l'urgence écologique, sont pris en compte avec les effets de mutations anthropologiques provoqués sur la subjectivité (A. Kerlan, M.-L. Martinez), sur la socialisation citoyenne et politique (S. Langar, M.-L. Martinez), comme sur les idées, tels l'engouement pour l'éthique (A. Kerlan, S. Langar, M.-L. Martinez), ou le besoin de sens (A. Trouvé).

Les enjeux institutionnels sont évoqués (A. Kerlan, M.-L. Martinez) avec leurs paradoxes et leurs apparentes contradictions : c'est au moment où les enseignements de philosophie comme discipline à part entière ou comme « psychopédagogie » disparaissent de la formation des enseignants ou des éducateurs, où leur place prédominait depuis la création de la formation des maîtres, que la demande d'éthique et déontologie explose dans tous les métiers d'éducation, de formation,

de soin, qui affrontent la complexité éducative (S. Langar). Il importe alors de voir la situation instable mais très prometteuse de la philosophie de l'éducation (M.-L. Martinez).

Les enjeux épistémologiques sont affrontés. Comment caractériser le lien entre la philosophie et l'éducation, par quelle préposition l'exprimer (de, pour, vers, par, à), s'agit-il d'appartenance, de destination, de moyen, de visée, de posture, de compagnonnage (A. Kerlan, M.-L. Martinez) ? La question du propre de la textualité philosophique, comme système symbolique et ensemble de jeux de langage spécifiques bien différents des sciences humaines et sociales en général, du droit, de l'art, de la didactique, etc. se pose sans doute aujourd'hui avec plus d'acuité dans notre société, elle est présente dans le cours (M.-L. Martinez). Comment dès lors coopérer avec les sciences humaines et sociales, sans ostracisme ni confusion ?

Les enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques ne sont pas négligés. À côté des démarches classiques de la philosophie comme l'analyse l'historique (A. Trouvé) et la critique des concepts (A. Trouvé, S. Langar, A. Kerlan, M.-L. Martinez), la nouvelle donne de l'analyse du langage est présentée, dans ses perspectives phénoménologiques (A. Kerlan) comme dans les possibilités dialogiques mais aussi empiriques ouvertes notamment par l'analyse du discours et la pragmatique interlocutive (M.-L Martinez).

Le cours comporte quatre parties.

La première partie, intitulée « Conceptions et problèmes de l'éducation » a été rédigée par Alain Trouvé, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Elle a été conçue dans l'objectif de constituer une sorte d'introduction générale aux trois parties plus spécifiques qui lui font suite. Cette première partie rappelle d'abord quelles furent les grandes conceptions de l'éducation, depuis le classicisme grec jusqu'à H. Arendt, en les inscrivant dans leurs problématiques spécifiques : le sens de la paidéia pour les Anciens, l'éducation à la liberté pour les Modernes. Elle montre les notions dans leur engendrement avant de se clore sur la considération de deux grands problèmes contemporains de l'éducation : les rapports paradoxaux entre liberté, contrainte et autorité, d'une part, et entre transmission et appropriation, de l'autre.

Alain Kerlan, professeur émérite à l'université Lumière Lyon 2, a rédigé la seconde partie, « De la pédagogie à la philosophie et réciproquement ». Il s'interroge d'abord sur la demande et le besoin de philosophie aujourd'hui et plus spécifiquement sur l'utilité, et la nécessité de la philosophie, face aux sciences ou avec elles, pour penser l'éducation. Il analyse les problématiques et les enjeux sous-jacents aux deux concepts d'éducation et de formation, à la lumière des défis de la crise (H. Arendt) et du « malaise de la modernité » (C. Taylor), il le fait sans cesser de s'appuyer sur des pensées classiques (Platon, Kant) autant que contemporaines (Bouveresse, Lyotard, Ricoeur, etc.). Puis il interroge la spécificité du philosophique. Il questionne les démarches méthodologiques, désormais classiques en philosophie de l'éducation : le travail du concept, le recours à l'histoire de la philosophie, la réflexion épistémologique, l'analyse du langage. Il définit les fonctions de la philosophie de l'éducation, il en voit trois cardinales (épistémologique ; élucidatrice ; axiologique). Enfin, il envisage les modalités d'un compagnonnage philosophique en éducation, notamment à travers la figure exemplaire de Paul Ricœur.

Samia Langar, doctorante en sciences de l'éducation, chargée de cours à l'université Lumière Lyon 2, est responsable de la troisième partie : « L'éducation entre morale, éthique et citoyenneté ». Elle interroge la demande obsessionnelle de morale et de valeurs aujourd'hui, depuis l'origine de l'école de la république jusqu'à son sens actuel. Elle propose des définitions et des distinctions pour dissiper les confusions auxquels ces demandes donnent lieu, entre le politique, le social, le sociétal et le philosophique. Elle s'appuie sur des philosophes comme Marcel Conche, Paul Ricoeur, Axel Honneth, mais elle convoque aussi des penseurs comme Olivier Abel, des responsables politiques créateurs de l'école de la République comme Paul Bert, ou Gabriel Compayré, et donne même la parole à des journalistes contemporains comme Béatrice Gurrey pour la clari-

fication des enjeux et des débats. Enfin, en complément, elle élargit la perspective éducative en laissant la parole à deux grands fondateurs (Durkheim et Piaget) des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation en particulier à qui elle offre l'agora d'un débat posthume.

La quatrième partie, intitulée « La philosophie de l'éducation, une discipline parmi d'autres dans l'ensemble des 'sciences de l'éducation' » a été rédigée par Marie-Louise Martinez, Professeure à l'Université de Rouen. Cette partie est conçue dans l'objectif de favoriser encore, pour l'étudiant, la compréhension de la philosophie de l'éducation, comme discipline spécifique, dans les débats, les enjeux qui la portent et les défis qui la concernent. Le premier chapitre revient sur l'analyse de l'expression « philosophie de l'éducation » qu'il complète d'une analyse institutionnelle dans le but de contextualiser la présentation de la discipline dans ses avancées comme dans ses inconforts, entre la philosophie institutionnelle et les sciences de l'éducation. Il se clôture sur les tâches qui incombent en propre à la discipline. Le second chapitre questionne et interroge à nouveaux frais la question des fondements, finalités et valeurs de l'éducation, dans l'origine des concepts, leur critique et leur reconstruction à la lumière des enjeux et défis sociétaux, économiques et épistémologiques actuels. Les fondements (finalités, fins, valeurs) ont été critiqués et déconstruits, tant par les sciences humaines et sociales que par la philosophie. Il importe de les réinterroger et de les formuler sans les substantialiser de manière fixiste. Pourtant, à la lumière des situations contemporaines de crise (sociétale, économique, écologique et politique) qui affectent l'éducation, on ne peut pas les évacuer. Rappeler les fondements comme conditions de possibilité de l'éducation, en dialogue avec la déconstruction scientifique des fondations, devient une ressource épistémique garante de la critique et du sens. Dès lors, la coopération épistémologique de la philosophie de l'éducation avec les autres disciplines au sein de l'ensemble pluriel des 'sciences de l'éducation' devient une chance appréciable pour affronter la complexité du monde actuel.

Conseils aux étudiants

Ce cours correspond à un horaire de 25 heures de cours universitaires. Sachez cependant qu'une heure de cours représente plusieurs heures de travail personnel. Chaque cours demande un approfondissement personnel, des recherches et des lectures (quelques-unes vous sont proposées lors des « pauses »). Nous vous proposons quelques ouvrages de base en bibliographie, ainsi que quelques textes en annexes suivis de questions ou thèmes de recherches. Vous trouverez également des conseils pour la lecture des textes philosophiques, et pour les fiches de lecture.

Partie 1

Alain Trouvé

Conceptions et problèmes de l'éducation

Le présent cours ne constitue pas une histoire des conceptions de l'éducation qui irait de l'Antiquité à nos jours, même si l'ordre des chapitres respecte *grosso modo* un ordre chronologique. Mais, plus simplement, il expose quelques-uns des problèmes propres à la philosophie de l'éducation et à l'histoire des idées pédagogiques.

1. Conceptions antiques de l'éducation

Si l'on veut réfléchir aux grands problèmes de l'éducation, un détour par les Grecs s'avère nécessaire. En effet, selon la tradition, ce sont eux qui, les premiers, ont étroitement associé *humanité* et *éducation*. En ce sens, ils sont nos contemporains, et c'est d'ailleurs pourquoi ils méritent toute notre attention.

Introduction : l'idéal de l'éducation

Ce qui rend les Grecs si actuels, malgré leur éloignement dans le temps[1], c'est que, en dépit de tout ce qui peut nous séparer d'eux, ils ont su développer un idéal éducatif dont les effets se font encore sentir aujourd'hui : celui de la formation de l'homme accompli. Cet idéal est même à l'origine de l'humanisme (au sens où l'humanité est considérée comme une valeur), et nous verrons qu'il en est même constitutif. En effet, les Grecs ont compris qu'il ne peut y avoir d'humanité sans la médiation de l'éducation. Être homme, c'est être éduqué : tel est le résultat auquel ils sont parvenus et dont nous sommes les héritiers.

Les Grecs utilisèrent le terme de *paideia* pour désigner l'éducation, dont la traduction exacte est difficile car elle est tributaire des évolutions qui l'ont affectée. Ce mot est forgé à partir du radical *païs* qui signifie « enfant », et, dans sa signification première, *paideia* veut dire « éducation des enfants » ou « puériculture ». Mais la conception que les poètes, les sophistes et les philosophes grecs se firent de la *paideia* – ceux qui, tels Homère, furent qualifiés d'« éducateurs » de la Grèce – fut beaucoup large et plus relevée, au point qu'ils l'interprétèrent comme condition de réalisation de l'humanité dans l'individu. En ce sens, l'éducation doit être comprise comme l'action visant à faire de l'enfant un homme achevé. Aussi le terme de *paideia*, désignant l'idéal de perfection, a-t-il pu être traduit par « civilisation », « culture », « tradition », « littérature » et, bien sûr, « éducation ».

Cette conception de l'éducation ne fut pas donnée d'emblée, mais elle fut plutôt le fruit d'une lente et progressive évolution. Néanmoins, en dépit de ce changement, une même idée traverse l'histoire de la Grèce antique, qui consiste à concevoir l'éducation comme formation de l'individu. « *Les premiers*, commente Werner Jaeger, ils [les Grecs] *comprirent qu'éducation signifie modelage du caractère humain selon un idéal déterminé.* »[2] Éduquer, en effet, c'est former l'individu, c'est-à-dire le façonner, le modeler, le « sculpter », en fonction de fins particulières perçues comme

1. Lorsque nous disons « les Grecs », nous évoquons surtout la tradition classique qui recouvre la période s'étendant du VIIIe siècle au IVe siècle av. J.-C. et précédant la période hellénistique.

2. Jaeger, W., (1988), *Paideia*. *La formation de l'homme grec* [1933]. Gallimard. p. 20.

idéales. Autrement dit, c'est lui donner une forme (ou « informer ») dans le sens où la langue grecque ne sépare pas les notions d'idée et de forme, qu'elle exprime par le même terme d'*eidos* et d'*idea*. De ce point de vue, les Grecs furent les premiers à distinguer (tout en les associant) deux concepts de l'éducation : celui par lequel celle-ci doit être comprise comme processus de transformation (de l'individu), et celui où elle est doit être entendue comme le résultat de ce processus (dans le sens où nous parlons d'éducation « achevée » ou « accomplie »). C'est la « *discipline progressive qui le [l'individu] transforme au physique comme au moral* » (Jaeger, p. 11), mais c'est aussi ce qui « *confère à l'individu sa forme véritable, la nature humaine authentique* » (ibid., p. 21). Bien sûr, le contenu de cet idéal va évoluer, et nous le voyons se modifier depuis une vision de l'éducation comme modelage des esprits selon les normes traditionnelles (par lesquelles l'individu se trouve finalement adapté à la société à laquelle il appartient), jusqu'à cet idéal universaliste de la formation de l'homme qui culmine avec l'avènement de l'humanisme promu par les sophistes et les philosophes.

1A. Les deux modèles de l'éducation classique

Si les Grecs ont formulé l'idée d'une éducation répondant à un idéal de perfection, ce dernier ne fut pas uniforme. Son contenu a donné lieu à des interprétations différentes en fonction des époques, mais aussi en fonction du type d'homme que l'on voulait former. En fait, les conceptions de l'éducation propres à la Grèce archaïque peuvent être ramenées à deux grands modèles successifs, mais qui ont fini par coexister dans l'Athènes de la fin du Ve siècle, tout en se faisant concurrence : l'éducation héroïque, et l'éducation sophistique.

1A1. L'éducation héroïque

L'éducation héroïque, qui est la plus ancienne, se caractérise donc par la valorisation – et même l'exacerbation – des vertus héroïques, ainsi que par celle des vertus guerrières et sportives. Les historiens y rassemblent l'éducation homérique et l'éducation spartiate.

Les principaux commentateurs et interprètes de l'histoire de l'éducation de l'Antiquité grecque reconnaissent en Homère (poète mythique du IXe siècle) « *le premier et le plus grand des créateurs qui modelèrent la vie et le caractère grec* »[3] et l'initiateur de « *la tradition de la culture grecque* »[4]. Les deux grandes œuvres attribuées à Homère, l'*Iliade* et l'*Odyssée*, vont constituer la principale référence en matière d'éducation entre le VIIIe et le Ve siècle av. J.-C. L'œuvre homérique s'inscrit dans un contexte d'éducation chevaleresque s'efforçant de conjuguer harmonieusement l'éducation militaire et sportive avec l'éducation morale. Ainsi le jeune noble « bien éduqué » est-il capable de faire preuve d'ardeur, de dextérité et de courage aussi bien sur le champ de bataille qu'au stade, comme il peut se montrer aussi habile à composer des vers qu'à jouer de la musique. Bref, il est autant homme d'action qu'homme de cour. En lui doivent s'accorder la noblesse du comportement, l'intelligence et la grandeur d'âme, ce que les Grecs nomment *areté* (« vertu », « excellence », « valeur »). L'« *éthique homérique* », nous dit Henri-Irénée Marrou (1981), est fondée sur « *une morale héroïque de l'honneur* » (p. 35), et sa transmission, *via* le culte des héros (tels Achille et Ulysse), constitue la finalité essentielle de la *paideia*.

L'éducation spartiate (qui doit son nom à Sparte, célèbre cité rivale d'Athènes), quant à elle, met l'accent sur la formation militaire et civique. Il s'agit de former un soldat, dévoué corps et âme à la Cité-État (*polis*), et non plus un chevalier. Il y a bien une éducation intellectuelle, mais celle-ci est essentiellement « musicale », c'est-à-dire fondée sur un principe d'harmonie. Cette dernière, occupant une place centrale dans l'éducation, permet d'accorder les différentes disciplines ensei-

3. Jæger, W., (1988), *op. cit.,* p. 65.

4. Marrou, H. I. (1981) *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* : *I. Le monde grec* [1948]. Le Seuil, p. 25.

gnées (gymnastique, danse, chant, poésie). L'idéal éducatif s'est donc modifié depuis Homère. Il n'est plus tellement constitué par la noblesse du caractère propre au héros, mais par celui de la fidélité à la cause politique. Il n'est plus question de sélectionner des héros, mais de former une « *cité entière de héros* » (Marrou, p. 42) prêts à se sacrifier pour l'idéal collectif de la Cité-État.

1A2. L'éducation sophistique

C'est avec les sophistes que, pour la première fois, la question de l'éducation est posée en tant que telle. Les sophistes (de *sophia* : « savoir », « science », « sagesse ») se présentent eux-mêmes comme étant des éducateurs et des « savants ». Ils sont connus pour être des experts dans l'enseignement des savoirs de toute nature, aussi bien d'ordre rhétorique et intellectuel (avec Gorgias) qu'encyclopédique et polytechnique (avec Hippias), ou encore éthique (avec Prodicos) et politique (avec Critias). Par exemple, Protagoras reconnaît qu'il est « *un sophiste, un éducateur d'hommes* »[5], et que sa spécialité consiste donc en l'art politique ou éducation civique et morale (*Protagoras*, 319 a, 328 bc). En tant qu'éducateurs, le problème que les sophistes posent est celui de la formation de l'homme politique. Or l'activité politique, qui se propose comme fin le gouvernement des hommes et des Cités, passe essentiellement par la production de discours persuasifs destinés à emporter l'adhésion de ceux que l'on veut convaincre. L'art politique suppose en effet une formation solide en matière d'éloquence et d'art oratoire (ou rhétorique). Gorgias avait, quant à lui, saisi toute l'importance du discours dans les affaires humaines, dont les pouvoirs ambivalents en font une arme redoutable : « *Les uns affligent, les autres réjouissent, d'autres effraient et d'autres ramènent la confiance des auditeurs, d'autres enfin empoisonnent et ensorcèlent l'âme par une persuasion mauvaise* »[6]. C'est pourquoi les sophistes ont tant insisté sur l'importance de la maîtrise du langage, au point de subordonner la politique à la rhétorique. Moyennant finances, ils « *s'adressent à quiconque veut acquérir la supériorité requise pour triompher dans l'arène politique* »[7]. Selon eux, tout peut s'enseigner et tout peut s'apprendre, même la « vertu » (qu'ils interprètent comme habileté dans les affaires et dans la vie commune), pourvu que l'on applique la bonne technique discursive. Volontiers pragmatiques, c'est-à-dire possédant un sens aigu de l'efficacité, ils exercent à titre privé et n'ont pas ouvert d'écoles. C'est ainsi qu'ils se sont fait les champions de la pédagogie et connurent un grand succès auprès de la jeunesse.

Mais les sophistes ne furent pas, à proprement parler, des « *chercheurs de vérité* » (Marrou, p. 86) ou des « amoureux du savoir » (traduction littérale de *philosophoi*), comme le sont, à la même époque, les philosophes. Cependant, ils ont inauguré une révolution pédagogique dans la mesure où, malgré leur utilitarisme patent, ils étaient persuadés du bien-fondé de la culture scientifique et technique en matière de formation et d'expertise. Avec eux, l'éducation s'est donc intellectualisée et est devenue essentiellement affaire de culture cérébrale, en même temps qu'elle se colorait d'une aspiration démocratique. Ceci étant dit, la pédagogie sophistique introduisit dans le domaine de l'éducation une tension – qui ne cessera de s'accentuer par la suite : celle de l'antinomie entre culture spécialisée et culture générale. En effet, être éduqué est-ce être expert dans une ou plusieurs spécialités, est-ce être habile en paroles, ou bien est-ce prendre « soin de son âme » ? Telle sera la question posée par la philosophie à la sophistique et qui est l'expression du conflit existant entre la culture utilitaire, centrée sur la satisfaction des besoins et l'adaptation à la société, et la culture libérale, accordant la priorité à la liberté de l'individu. Mais toujours est-il que, grâce aux sophistes, les Grecs ont modifié le sens de la *paideia*, le déplaçant de sa signification de simple *procédé* d'éducation (au sens où l'on parle d'« éducation des enfants ») à celui d'*état* de celui qui est éduqué. Ainsi a-t-on pu dire que les sophistes « *rendirent les Grecs*

5. Platon, *Protagoras*, 317 b.

6. Gorgias, *Éloge d'Hélène*, cité par Dherbey, Gilbert Romeyer (1993) *Les Sophistes*. PUF. p. 48.

7. Marou, H.-I. *op. cit.*, p. 85.

conscients de leur propre culture »[8]. La *paideia* ne concerna donc plus uniquement le monde de l'enfance et de la jeunesse, mais finit par être l'affaire de l'adulte qui a à poursuivre et parfaire son éducation dès sa prime jeunesse : c'est ce que le latin désigna par le nom de *cultura*. Si les sophistes furent à l'origine de l'humanisme[9], ce ne fut donc pas seulement en tant qu'ils eurent l'idée d'une nature humaine spécifique, mais surtout en tant qu'ils reconnurent son éducabilité.

1B. Le tournant philosophique

Les thèses développées par les sophistes furent à l'origine d'une véritable révolution philosophique et culturelle. En effet, la sophistique, ayant contribué au déplacement de la pensée philosophique depuis les questions physiques et naturalistes vers celles concernant plus spécialement l'homme, a occasionné le développement d'une réflexion morale et politique. C'est dans ce contexte que l'éducation devint un des problèmes philosophiques majeurs, notamment chez des philosophes tels que Socrate, Platon et Aristote. Mais, curieusement, la philosophie, voulant promouvoir l'« excellence », réactiva les ambitions aristocratiques de l'éducation.

1B1. L'ascèse socratique

Socrate (470-399) va venir troubler la belle assurance affichée par la sophistique. Contrairement aux sophistes, il ne se présente pas comme un « maître du savoir », mais comme un chercheur de vérité. « *Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien* », se plaît-il à répéter. Il avoue être un ignorant qui cherche à savoir par « amour de la sagesse » (traduction littérale du mot *philosophia*). Socrate se soumet ainsi à l'exigence de vérité, à la recherche de laquelle il va consacrer toute sa vie et à laquelle il va sacrifier la sienne. Il va mettre en question la soi-disant science des sophistes, en les interrogeant sur la légitimité et les fondements de leurs savoirs et de leurs pratiques. Socrate est donc un questionneur, et la meilleure façon, selon lui, de faire objection aux sophistes consiste à remettre en question une de leurs principales thèses, celle affirmant la possibilité d'enseigner la vertu. « La vertu peut-elle s'enseigner ? » leur demande-t-il donc.

Comme les sophistes, Socrate affirme que la vertu est un savoir. Mais le savoir dont il parle n'est pas le savoir auquel on pense ordinairement, c'est-à-dire la science des choses extérieures comme la grammaire, l'arithmétique, l'éloquence, l'art de telle ou telle pratique artisanale, etc. Le savoir auquel il pense n'est pas n'importe lequel : c'est un savoir intériorisé, qui concerne l'éducation de l'âme individuelle tout entière. Tel est le sens de la célèbre formule socratique « Connais-toi toi-même », qui n'est surtout pas à prendre dans le sens d'une invitation à l'introspection (ou observation et analyse de ses états d'âme), mais dans celui, spécifiquement philosophique, d'un examen intérieur impliquant un discernement réfléchi quant à la valeur de ses pensées et de ses actes. Cet examen prend la forme particulière du dialogue raisonné de l'âme avec elle-même, par lequel il s'agit, par un questionnement permanent, de discriminer les différents ordres de la réalité sous la seule autorité de la raison. Par conséquent, la vertu est bien une affaire de savoir (de « science »), mais celui-ci ne peut s'enseigner comme une spécialité dont un maître aurait le privilège, et on ne l'apprend pas comme on apprend la règle de trois ou l'art de l'équitation. La vertu n'est donc pas l'objet d'apprentissage comme le pensaient les sophistes, mais elle concerne au premier chef l'éducation individuelle. Cette dernière suppose en effet une conversion intime qui – et c'est là tout le problème de l'éducation – n'est pas directement transmissible de père en fils ou de maître à élève. C'est d'ailleurs pourquoi la vertu du père ne se retrouve pas automatiquement chez le fils malgré les efforts fournis par le premier en matière de « bonne éducation », comme le savoir et les vertus du maître ne se communiquent pas non plus mécaniquement à l'élève malgré toute son ingéniosité pédagogique. Nous touchons donc ici le cœur du problème

8. *Ibid*., p. 352.

9. CF Jaeger, *op. cit.*, p. 350 ; Marrou*, op. cit.*, p. 97.

de l'éducation : l'éducation est nécessaire (être homme, c'est *être éduqué*), mais en même temps, elle n'est pas automatique. Comme le répétera plus tard Kant, chaque génération est contrainte de refaire pour elle-même le parcours opéré par les générations précédentes, sans que l'on possède d'ailleurs la garantie qu'elle ne soit jamais achevée chez aucun individu. Ainsi, l'éducation se présente-t-elle comme une tâche à reprendre et à poursuivre indéfiniment : c'est sans doute ce qui lui confère toute son urgence. Dans l'optique d'une conversion, Socrate nous invite alors à un travail d'ascèse (*askèsis*) intellectuelle destiné à nous départir de nous-mêmes, de nos préjugés, de nos illusions, de nos propres limitations, pour nous tourner vers l'essence des choses et l'universalité de la condition humaine.

C'est par le biais de ces exigences que Socrate, à l'instar des sophistes, va se faire pédagogue mais en procédant *a contrario*. En effet, alors que ces derniers se positionnaient en maîtres et dispensateurs de savoirs, Socrate fonde sa pédagogie sur l'ignorance, restant par là en accord avec sa maxime philosophique d'après laquelle l'homme est un ignorant qui cherche à savoir. Autrement dit, Socrate ne se présente pas en dispensateur de savoir mais plutôt en questionneur de l'opinion (*doxa*). Mettant en question le prétendu savoir enseigné par les sophistes, en les interrogeant, par exemple, sur les définitions qu'ils proposent de telle ou telle notion, il invente une nouvelle méthode pédagogique procédant par questions et réponses, ou « dialogue ». Cette dernière est illustrée par un célèbre dialogue de Platon intitulé *Ménon*, dans lequel est posée la question de savoir si la vertu peut s'enseigner. Mais, afin de répondre à cette question, Socrate considère qu'il faut avant tout définir ce qu'est la vertu. Or, les deux définitions proposées par Ménon, son interlocuteur, qui n'évoquent que des exemples de comportements vertueux, sont refusées par Socrate. Ce dernier, soumettant les réponses avancées par Ménon à un examen serré, réussit à lui faire comprendre que ses réponses ne permettent pas de définir ce qu'est la vertu en elle-même. Ménon, agacé par les objections de Socrate, finit par lui dire que sa quête est impossible étant donné qu'on ignore ce que l'on cherche : « *Comment chercheras-tu, Socrate, ce dont tu ne sais absolument pas ce que c'est ?* »[10]. En vérité, la question de Ménon est redoutable, car elle pose le problème de la possibilité même de l'apprentissage, formulé sous la forme du dilemme suivant : on ne peut chercher ni ce qu'on sait, ni ce qu'on ne sait pas. Ni ce qu'on sait, car on le sait déjà ; ni ce qu'on ne sait pas car on ignore ce que l'on cherche. Or Socrate refuse ce dilemme en soulignant son caractère fallacieux, et c'est par la fameuse théorie de la réminiscence, selon laquelle « apprendre, c'est se ressouvenir », que Socrate résoudra l'énigme de l'apprentissage. Cette théorie donnera lieu à la maïeutique (ou art de l'« accouchement » des esprits du savoir dont ils sont porteurs inconsciemment), méthode pédagogique où le maître accompagne, par la pratique du dialogue, la recherche de l'élève dans la découverte de la vérité dont il est déjà « gros »[11].

Ainsi, pour Socarte, la seule finalité de l'éducation consiste dans le soin apporté à son âme par l'exercice (*askèsis*) assidu de la réflexion intérieure. Toute la philosophie socratique de l'éducation peut donc se cristalliser dans les propos suivants, véritable profession de foi : « *Ma seule affaire, c'est en effet d'aller par les rues pour vous persuader, jeunes et vieux, de ne vous préoccuper ni de votre corps ni de votre fortune aussi passionnément que de votre âme, pour la rendre aussi bonne que possible* »[12]. Par sa conception originale, Socrate incarnera l'attitude philosophique par excellence, à savoir la recherche et le respect inconditionnel de la Vérité, et non la simple quête de l'utilité et de l'efficacité dans la conduite des affaires humaines.

10. Platon, *Ménon*, 80 de.

11. Un exemple de cette méthode nous est donné dans le Ménon (81 e-85 c) où un jeune illetré (l'esclave de Ménon), guidé par les questions de Socrate, opère une démonstration savante de géométrie.

12. Platon, *Apologie de Socrate*, 30 ab.

1B2. Les héritiers : Platon et Aristote

Platon puis Aristote reprendront chacun à leur manière l'héritage socratique.

Le retournement platonicien

Platon (427-347) est l'héritier direct de Socrate. Il a radicalisé l'enseignement de son maître en lui conférant une tournure de plus en plus personnelle. C'est le cas notamment de la théorie des Idées (ou essences éternelles que seul l'esprit peut contempler), ces dernières constituant la réalité la plus haute (le monde intelligible) ; de la dialectique entendue comme progression graduée du monde sensible au monde des Idées ; de la théorie du Bien, principe suprême et divin ; de la Justice, principe d'ordre universel ; de la Vertu comprise comme participation à la vraie connaissance.

Mais c'est avec Platon que l'union entre la *paideia* et la *philosophia* est pleinement réalisée. La célèbre allégorie de la caverne[13] permet de présenter sous forme imagée la conception platonicienne de la vérité. Des prisonniers sont solidement enchaînés aux tréfonds d'une caverne. Leur tête est tournée vers la paroi la plus reculée de la cavité. Derrière eux, sur le chemin très escarpé menant vers la sortie, un petit mur est dressé derrière lequel des personnages manipulent différents objets qu'ils laissent apparaître comme dans les spectacles de marionnettes. Derrière le mur, plus en amont, un feu brûle et projette l'ombre de ces objets sur la paroi. Les prisonniers, qui n'ont jamais connu autre chose, en les confondant avec les objets originaux, prennent ces ombres pour la seule réalité possible. Un « pédagogue » vient les libérer de cette illusion en les détachant, puis, les ayant forcés à se retourner, il les traîne vers la sortie où ils sont éblouis par la lumière aveuglante du soleil, avant de pouvoir contempler la véritable réalité. Cependant, il s'agit de retourner dans la caverne afin de libérer ceux qui y sont restés. Mais celui qui a contemplé la lumière extérieure est, cette fois-ci, aveuglé par l'obscurité. Devenu maladroit dans ce qui était pourtant son ancien monde, il risque de ne pas être compris par les prisonniers restés au fond de la caverne, d'être l'objet de leurs moqueries, et même d'être tué, à l'exemple de Socrate ayant été condamné à mort par la Cité, celle-là même qui l'avait pourtant élu comme étant le plus sage des hommes. Selon Platon, notre monde est à l'image de cette caverne, monde illusoire où ses habitants symbolisent notre condition avant que nous n'ayons fait l'effort de nous retourner vers la lumière de la Vérité et du Bien.

Ce récit développe la conception d'une éducation universelle dans sa quadruple fondation épistémologique, pédagogique, morale et politique. Épistémologique, car l'éducation morale vertueuse est affaire de savoir. « *Nul n'est méchant volontairement* » affirme Socrate (*Protagoras*, 345 d), et l'homme ne commet le Mal que par ignorance du Bien. L'ignorance est donc le pire des maux, et le rôle de la *paideia* consiste justement à la combattre en initiant les jeunes générations à la science dialectique. Pédagogique, car l'allégorie de la caverne nous enseigne que l'on ne se libère pas spontanément de l'ignorance. L'intervention d'un « maître » s'avère d'abord nécessaire afin de guider, même par la force, l'élève ou le disciple vers la lumière, avant qu'il puisse agir et penser par lui-même. Le philosophe se voit donc investi d'une mission pédagogique auprès de ceux qui ont partagé avec lui la condition de prisonnier. Cette mission est donc de nature éthique, car le récit suggère que le philosophe a le devoir de faire partager aux autres le bénéfice du savoir suprême dont il aura fait son nectar (la connaissance des Idées, notamment celles du Bien, du Beau et du Vrai). Mais, surtout, l'allégorie nous enseigne que la véritable éducation est de nature morale pour autant qu'elle contribue à la formation de l'âme humaine par une élévation vers la vertu et le Bien. Enfin, l'éducation possède un fondement politique car il s'agit de faire en sorte

13. L'allégorie de la caverne est exposée au Livre VII de la *République*. Voir extrait en annexe.

que tous les citoyens vivent dans un monde commun et partagent les mêmes valeurs. Elle devient donc une chose publique (*res publica*) et devra désormais être pensée comme institution d'État.

Platon érige donc « *son système d'éducation sur la notion fondamentale de vérité* »[14], mais il insiste surtout sur la dimension morale de l'éducation, celle qui garantit l'accès à la vertu. Ce n'est donc plus, comme le croyaient les sophistes, le succès qui est la norme de la *paideia*, mais la vérité, que celle-ci soit scientifique ou morale. Autrement dit, dans l'héritage de Socrate, Platon nous invite à un véritable renversement des valeurs, à une « conversion » (*periagogè*), un retournement sur soi-même par lequel l'*éducation* devient véritablement *culture*. « *Être éduqué, c'est* [donc] *devenir autre* »[15].

Aristote et la vie contemplative

Aristote (384-322) fut l'élève de Platon et il fréquenta pendant une vingtaine d'années la célèbre école fondée par ce dernier : l'Académie. Comme son maître, il considère que l'éducation possède un fondement politique et éthique. Mais finissant par s'opposer à ce dernier, il abandonne la théorie spéculative de la réminiscence pour inscrire le problème de l'éducation sur le terrain plus concret de l'expérience humaine.

Plus attentif aux réalités empiriques, Aristote s'interroge sur le sens et les finalités de l'éducation. Afin de répondre à cette question, le philosophe va développer deux concepts de la vie, celui du vivant et celui de la vie proprement humaine. La vie biologique (*zoè*), étant commune à tous les animaux, impose un comportement guidé par l'instinct. En revanche, la vie de l'homme (*bios*) ne dépend pas simplement de ce dernier. Ne se réduisant pas à son animalité, l'homme est donc susceptible de « mener sa vie ». Ainsi, dans la mesure où il écrit sa propre vie, sa véritable nature est-elle davantage biographique (littéralement, *bios* : « vie », et *graphè* : « écriture ») que biologique. Aristote précise que la vie humaine repose sur un ensemble d'habitudes (*ethos*), innées ou acquises, déterminant son comportement et sa conduite, et l'homme est défini comme « animal raisonnable », c'est-à-dire le vivant (*zôon*) doué de raison (*logos* : « raison », « discours »). L'homme est donc cet être parlant et raisonnant, qui se montre capable de réfléchir et de discuter à propos de ses actes, et dont, par conséquent, il devient responsable. C'est donc le *logos* qui lui confère la capacité d'apprentissage et d'adaptation, mais surtout celle de progresser, de s'améliorer et de devenir vertueux. Autrement dit, si l'homme est éducable, c'est surtout parce qu'il est cet « animal doué de raison » (*zôon lógon ekhon*).

Mais il s'agit maintenant de savoir à quel genre d'habitudes l'homme doit être éduqué, autrement dit de déterminer son *èthos* spécifique. Qu'est-ce qui doit importer dans la vie humaine ? Aristote répond en construisant une théorie de l'*èthos* ou de la conduite humaine, fondant ainsi une nouvelle discipline portant dorénavant le nom d'« éthique ». Celle-ci[16] s'efforce de conjuguer quatre fins dignes d'être poursuivies pour elles-mêmes : la vertu (*aretè*), le bonheur (*eudemonia*), le plaisir (*hedonè*) et la vie contemplative (*bios theoretikos*). Selon Aristote, si tous les hommes désirent être heureux, le véritable bonheur réside dans l'activité conforme à la vertu. Cette dernière (entendue comme forme d'excellence mettant toute réalité en mesure d'exercer sa fonction de la meilleure façon possible) coïncide avec la vie contemplative (ou « théorétique »), c'est-à-dire celle qui, relevant de l'activité cognitive et spirituelle, permet le plein développement des dispositions humaines les plus hautes. Parce que la vie contemplative est une fin en soi et correspond à ce qu'il y a en nous de divin, elle est source de plaisir authentique, c'est-à-dire complet et durable.

---

14. Marrou, *op. cit.*, p. 109.

15. Drouin-Hans, A-M. (1998). *L'Éducation, une question philosophique*, Anthropos, p. 11.

16. L'éthique d'Aristote est développée principalement dans *l'Éthique à Nicomaque*.

L'éthique (ou théorie de la conduite de la vie) d'Aristote parvient donc à corréler des fins (le plaisir et la vertu) qui étaient traditionnellement perçues comme étant incompatibles.

La vertu n'est donc plus, comme chez Platon, une question de science (en l'occurrence celle du Bien), mais, ramenée à l'échelle de la réalité humaine, elle concerne plutôt l'action (*praxis*). Elle est considérée comme une disposition (aptitude à agir) propre à l'homme. Cependant, l'action vertueuse doit être réfléchie afin de répondre au mieux à la particularité des situations concrètes tributaires des aléas de la vie. Dans la mesure où « *l'acte humain est un acte par choix réfléchi, une délibération et une décision* »[17], la vertu contient un élément intellectuel. Aristote nomme « prudence » (*phronésis*) cette forme de « sagesse pratique » qui mobilise à la fois la volonté et l'intelligence des situations dans la recherche de la « vie bonne ». Or, alors que les savoirs (théoriques ou pratiques) peuvent s'enseigner dans le cadre d'une instruction conduite par un bon maître (*didaskalos*), le problème de la formation morale de l'homme réside dans le fait que le « savoir bien vivre », manifestant la vertu morale, ne s'enseigne pas comme n'importe quel autre savoir. La possession de cette dernière est en effet liée à l'expérience personnelle de la vie pratique. Par conséquent, qu'elle soit science (comme chez Platon) ou pratique (comme chez Aristote), la vertu est un état ou une disposition intérieure qui n'est pas l'objet d'une pure et simple transmission. Nous retrouvons ici l'idée socratique de « soin de l'âme » dont seul l'individu est responsable. Cependant, pour Aristote, la vertu n'étant pas innée, le but de l'éducation consiste donc à rendre l'homme bon et vertueux par l'acquisition des meilleures habitudes de vie sous l'autorité de maîtres exemplaires. D'où le rôle central de la formation éthique de l'individu et, par conséquent, de l'éducation.

Mais l'homme ne vit pas séparément de ses congénères, car l'individu isolé ne peut se suffire à lui-même. Le propre de l'homme consiste donc à vivre en commun au sein de la société organisée selon des règles et des lois particulières, c'est-à-dire la « Cité » (*polis*). Pour Aristote, la vie « politique » est un fait naturel, et elle détermine la nature même de l'homme que le philosophe définit comme « animal politique ». Comme pour l'individu, la fin de la Cité est la vie heureuse, laquelle ne peut donc se réaliser que par l'unité de l'éthique et de la politique. Mais la conception de l'éducation à l'« excellence » est grevée chez Aristote (comme chez Platon) par un élitisme qui, à l'époque, semble cependant aller de soi. La théorie aristotélicienne de l'éducation induit en effet un idéal de temps libre (ou « loisir », de *scholè*, origine du mot *école* !) nécessaire à la *bios theoretikos*, pour autant que la vie « scolaire » suppose que l'on soit libéré du temps consacré aux activités utilitaires et consacrées aux commodités de la vie. Quoi qu'il en soit, se réalise donc à partir d'Aristote l'unité entre *paideia, theoria, scholè* et *philosophia*, toutes destinées à la formation de l'homme libre.

Conclusion

Les acquis des Grecs en matière de philosophie de l'éducation sont immenses. Nous tâcherons maintenant d'en retenir les points les plus saillants. Tout d'abord, les Grecs perçurent que l'homme est un être éducable, voué à l'éducation sans laquelle il n'est rien. Cette idée nourrit, consciemment ou non, les spéculations philosophiques et les pratiques pédagogiques de tous ceux qui se sont consacrés (et se consacrent) à l'éducation jusqu'à aujourd'hui encore. Par ailleurs, les Grecs se sont présentés comme étant les promoteurs des « savoirs scolaires », à partir de l'idée dominante selon laquelle l'éducation passe par le savoir. Plus précisément, ils ont développé, des sophistes jusqu'à Cicéron, l'idée de *culture*, distinguant par-là les savoirs proprement utilitaires ou instructifs (conçus autant pour satisfaire les besoins de la société que pour s'y adapter) des savoirs « libéraux » destinés à la formation morale de l'homme. C'est sans doute la raison pour laquelle leur conception « aristocratique » de l'éducation ne put se départir d'une certaine forme d'éli-

17. Morandi, F. (2000) *Philosophie de l'éducation*. Nathan. p. 54.

tisme. La *paideia*, s'étant étendue bien au-delà de l'éducation des enfants, a donc fini par incarner l'idéal d'un humanisme pour lequel l'homme était la « mesure de toutes choses »[18]. Il reviendra à la Renaissance de remettre à l'honneur cette *humanitas* des Anciens.

Exercice 1

Entre éducation « libérale », dispensant une culture générale, et éducation « utilitaire », répondant aux besoins de la société, faut-il choisir ?

Selon vous, que faudrait-il faire pour associer ces deux types d'éducation ?

Exercice 2

Expliquez et commentez cette affirmation de Platon, tout en repérant la conception de l'éducation qui y est présupposée : « *L'éducation conduit de l'enfance à la valeur humaine* » (Lois I, 643 e).

2. Conceptions modernes de l'éducation

Alors que l'idéal éducatif des Anciens résidait dans la formation de l'homme accompli, celui des Modernes[19] consiste dans le perfectionnement du naturel humain en chaque individu. Nous entrevoyons déjà ce qui réunit et ce qui sépare ces deux idéaux : ce qui les unit consiste dans la quête de la perfection, mais ce qui les divise concerne la rupture progressive avec une conception aristocratique de l'éducation.

Introduction : le problème d'une éducation à la fois universelle et émancipatrice

Sous l'influence des idées véhiculées par le mouvement des Lumières[20], lequel se radicalisera sous la Révolution française, l'éducation est devenue un problème éthique et politique majeur. Depuis Platon et Aristote, et jusqu'en plein XVIIIe siècle encore, la réflexion sur l'éducation était réservée à celle de la formation des gouvernants ou des enfants issus des couches aristocratiques. Dorénavant, avec l'évolution de la pensée politique qui a abouti à l'avènement des Droits de l'homme, celle-ci se fonde sur des principes universels dont les deux principaux sont ceux de Liberté et d'Égalité. En effet, il s'agit maintenant d'éduquer non seulement un citoyen, mais encore un individu autonome, c'est-à-dire un être susceptible de décider par lui-même des fins de sa propre vie. Comment former un peuple libre, comment faire en sorte que chaque citoyen soit éclairé, c'est-à-dire non seulement instruit mais encore capable de penser par lui-même : telles sont les deux principales questions auxquelles ont eu à répondre les penseurs et les acteurs de l'éducation d'alors. C'est pourquoi l'idéal d'une éducation qui soit à la fois universelle et émancipatrice n'aura jamais été poussé aussi loin qu'à cette époque.

---

18. Marrou (op. cit., p. 152) rappelle que Cicéron traduisit par *humanitas* le mot *paideia*.

19. Modernes et modernité désignent ici l'ensemble des doctrines, idées et courants de pensée ayant à la fois rompu avec ceux hérités du Moyen-Âge et renoué avec l'héritage antique, tout en les refondant et en les renouvelant. Il est très difficile de fixer chronologiquement la naissance de la modernité. On peut y englober la période qui va de la Renaissance au milieu du XXe siècle. Toutefois, nous pouvons retenir le XVIIIe siècle comme étant emblématique de la modernité en éducation tant il fut fécond du point de vue des idées éducatives et, surtout, tant il marqua les principes et les valeurs dont nous sommes les héritiers directs et encore les acteurs.

20. Les *Lumières* désignent le mouvement philosophique qui s'est propagé à travers toute l'Europe du XVIIIe siècle. La Raison, la Liberté, le Bonheur, le Progrès en constituent les principales valeurs.

2A. Au fondement de l'éducation : la perfectibilité humaine

Un même principe gouverne les théories modernes de l'éducation : il s'agit de celui de *perfectibilité*, c'est-à-dire la capacité de se perfectionner, d'acquérir de nouvelles capacités, ceci valant aussi bien pour l'individu que pour l'humanité en général. L'idée de perfectibilité a été interprétée différemment selon les auteurs, mais tous y reconnaissent un caractère spécifique à l'homme. C'est parce que l'homme est d'abord un être perfectible qu'il est éducable : telle est la thèse dominante chez les penseurs de l'éducation du XVIIIe siècle adhérant à l'esprit des *Lumières*. Nous illustrerons cette idée en retenant trois figures emblématiques : Rousseau, Kant et Condorcet.

2A1. Rousseau : nature et liberté

Dans son célèbre *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755)[21], Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) soutient l'idée selon laquelle ce n'est pas la raison (ou l'« entendement », c'est-à-dire l'intellect) qui distingue l'homme de l'animal (contrairement à ce que pensait Descartes), mais le libre-arbitre (ou faculté de choisir et d'agir volontairement), ainsi que la faculté de se perfectionner (que Rousseau nomme *perfectibilité*) : « *Ce n'est donc pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre* », et : « *Il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue* [l'homme et l'animal] *[…], c'est la faculté de se perfectionner* »[22]. La perfectibilité est la faculté par laquelle l'homme peut sortir de l'état de nature[23] et s'arracher à toute détermination, que celle-ci soit biologique (c'est la part des besoins) ou historique (c'est la part des traditions). Elle est la preuve selon Rousseau que l'homme n'est pas enfermé dans une « nature » définie *a priori*, ou, plus précisément, que sa nature (ou essence) réside justement dans l'absence de nature. À la différence des animaux dont la vie est gouvernée par l'instinct (ou tendance innée et fixe déterminant un comportement inconscient et préformé), l'homme dépend de l'usage qu'il fait de son libre-arbitre. L'essence de l'homme réside donc dans la liberté : telle est la grande leçon de Rousseau.

Plus précisément, la perfectibilité apparaît comme étant une simple virtualité indéterminée par laquelle toutes les autres facultés peuvent se développer. En extrapolant, on pourrait dire qu'elle est comme la « faculté des facultés ». Grâce à elle, l'homme, générique ou individuel, est susceptible de s'améliorer en tous points. En effet, elle concerne autant l'individu que l'espèce, et elle s'applique aussi bien au niveau physique qu'intellectuel. Seulement, le développement des capacités humaines ne s'opère pas automatiquement. Rousseau précise que les circonstances sont déterminantes et, sans ces dernières, la perfectibilité resterait lettre morte. Par conséquent, nous pouvons d'ores et déjà saisir toute l'importance de l'éducation dans la mesure où cette dernière produira (ou non) les « circonstances » plus ou moins favorables au perfectionnement des capacités humaines.

C'est en effet sur l'éducation que repose la responsabilité de nous faire échapper, autant qu'il est possible, à la source principale de notre malheur, c'est-à-dire, en fait, à la part faillible de l'homme. Dans *Émile ou de l'éducation* (1762), Rousseau propose un modèle d'éducation qui permettrait de réconcilier la nature humaine, supposée bonne, et la liberté. Le texte de l'*Émile* débute par ce constat : « *Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme* ». Ces propos pessimistes ont accrédité le lieu commun selon lequel,

---

21. Ce texte constitue la réponse que fit Rousseau à un sujet proposé par l'Académie de Dijon portant sur la question de l'origine de l'inégalité.

22. *Discours*…, Première partie.

23. L'« état de nature » ne désigne pas un état réel, celui d'une supposée humanité originelle vivant en harmonie avec la « nature », mais une hypothèse théorique par laquelle Rousseau, afin de mieux comprendre les mécanismes corrupteurs de la société, imagine ce que serait l'homme privé de tous les apports de celle-ci.

pour Rousseau, l'homme est naturellement bon, mais est corrompu par la société. Cependant, il ne s'agit pas, pour lui, de prôner un retour à un « état de nature » hypothétique, mais de supposer un état d'« innocence » originelle de l'humanité à partir duquel on pourra la soustraire aux effets corrupteurs de la société et à tout son cortège de maux (inégalités sociales, servitude, propriété privée, luxe, etc.). L'*Émile* va donc exposer tout un programme d'éducation selon la « nature », c'est-à-dire soustrait des influences néfastes de la société, en vue de rendre « Émile » (l'élève imaginaire inventé par Rousseau) libre et heureux. C'est donc sous l'influence des « choses » (ou de la nature), et non sous celle des hommes que l'éducation devra se régler : « *Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation* » (*Émile*, Livre II).

2A2. Kant : histoire et liberté

Emmanuel Kant (1724-1804) retient de Rousseau l'idée de perfectibilité, mais, contrairement à ce dernier, il lui confère une certaine positivité. En effet, selon lui, la perfectibilité humaine est finalement source de progrès malgré l'ambivalence dont elle est affectée. Comme Rousseau, Kant pense que l'homme est fondamentalement voué à la liberté et si la nature l'a privé de l'instinct et l'a fait naître dans le pur dénuement, c'est dans le but qu'il développe par lui-même, à force de travail et de culture, l'ensemble de ses dispositions (aptitudes et facultés). Or, seule la vie en société peut offrir les conditions les plus favorables à un tel développement. Mais la vie sociale est conflictuelle par nature : les hommes y sont dans un état d'« *insociable sociabilité* »[24], c'est-à-dire prisonniers du désir contradictoire de vouloir en même temps s'isoler et s'associer. En effet, les hommes pensent se protéger de la nature et d'eux-mêmes en fondant une société, mais désirent en même temps se soustraire aux contraintes engendrées par celle-ci, ce qui les conduit à s'opposer les uns aux autres. Or c'est paradoxalement cet « *antagonisme* » (opposition entre deux principes) par lequel les hommes cherchent tout autant à coopérer, sympathiser, pactiser, etc. qu'à se concurrencer, se nuire, se faire la guerre, etc., qui, selon Kant, va engendrer les progrès de la civilisation et de la culture (prise dans le sens du développement complet des dispositions et virtualités). En effet, contrairement à ce que l'on pourrait penser de prime abord, ce n'est pas dans la béatitude d'une vie perpétuellement paisible que les hommes vont se révéler inventifs, créatifs et producteurs, mais au contraire, c'est parce qu'ils sont en état de rivalité permanente qu'ils vont pouvoir se civiliser. Le conflit, et non la concorde perpétuelle, apparaît donc comme étant le moteur de l'histoire. Cette dernière est en effet le lieu de toutes les contradictions où les hommes se rencontrent et s'affrontent pour le meilleur comme pour le pire. Mais, au-delà des désordres, des violences et des rivalités de toutes sortes, l'histoire est, somme toute, source de progrès, même si on peut en déplorer la dimension tragique.

La perfectibilité humaine, stimulée par l'« insociable sociabilité », est donc contemporaine d'une philosophie de l'histoire fondée sur l'idée de progrès, ce qui permet de l'interpréter, malgré tout, dans un sens plus optimiste que ne le faisait Rousseau. Cependant, le conflit ne saurait être promu au rang de fin en soi. Selon Kant, il n'est qu'un moyen (un « plan caché ») dont se sert la nature afin de conduire l'homme, écartelé entre la poursuite de ses intérêts mesquins et son aspiration à l'universel, vers sa véritable destinée d'être libre. L'histoire est donc éducatrice de l'humanité en ce sens que, malgré lui, elle pousse l'homme à s'améliorer sans cesse. La tâche de l'éducation, en admettant qu'elle soit véritablement possible, consiste donc à amener progressivement l'homme au règne de la moralité et de la liberté, véritables destinations de l'homme.

2A3. Condorcet : perfectibilité et progrès indéfini

Condorcet (de son vrai nom Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet : 1743-1794) fut tout autant mathématicien, économiste, philosophe et homme politique. Influencé par le cartésianisme, il

24. Kant, *Idée d'une histoire universelle, op. cit.* Quatrième proposition.

considère que l'homme est avant tout un être de raison, et fut très actif dans le combat mené par le mouvement des Lumières pour l'émancipation de l'homme de toute forme d'oppression et d'obscurantisme. Il admet, lui aussi, l'idée d'une perfectibilité indéfinie du genre humain. C'est sur ce principe qu'il fonde sa philosophie progressiste de l'histoire. Selon Condorcet, l'homme est susceptible de s'améliorer indéfiniment à condition que soit cultivé l'ensemble de ses facultés tant physiques qu'intellectuelles et morales. D'où l'importance que doit revêtir l'éducation. Mais le philosophe encyclopédiste était également persuadé que le perfectionnement de la nature humaine passait aussi par l'amélioration des conditions matérielles, sanitaires et sociales de la vie des gens. Selon lui, telles étaient les conditions du progrès moral et intellectuel de l'humanité.

Plus précisément, le principe de perfectibilité constitue, avec celui de rationalité et celui de laïcité, l'un des trois grands principes permettant d'assurer les progrès de la Raison dans le monde. L'homme est par nature un être perfectible : « *L'homme a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent, si même elles existent, bien au-delà de ce que nous pouvons concevoir encore* »[25]. Condorcet estimait en effet que « *le perfectionnement indéfini de notre espèce* » était une « *loi générale de la nature* »[26]. Autrement dit, l'homme, s'il veut survivre, n'a pas d'autre choix que de s'améliorer. Aussi est-il condamné à parfaire perpétuellement son éducation. Cette idée est également partagée par Rousseau et Kant. Mais chez Condorcet, l'éducation prend surtout la forme de l'instruction généralisée à toutes les couches de la société. De quoi s'agit-il ? Principalement, des savoirs les plus fondamentaux, ceux utiles à la vie sociale et politique, mais aussi ceux permettant de « *développer toutes les facultés naturelles* » (*ibid.*), c'est-à-dire autant les facultés physiques qu'intellectuelles et morales de l'individu.

Condorcet était en effet convaincu que non seulement l'humanité pouvait (et devait) s'améliorer par la culture (c'est-à-dire le développement de toutes les facultés humaines), mais encore que cette dernière était transmissible d'une génération à l'autre. Ainsi, les nouvelles générations, ayant hérité des savoirs et des savoir-faire des précédentes, deviennent à même de parfaire cet héritage avant de le transmettre à leur tour aux générations suivantes. Telle est donc la logique qui préside aux progrès de l'histoire. Il reviendra à Condorcet d'avoir conçu l'instrument de ce progrès indéfini sous la forme d'un système d'instruction publique généralisé, c'est-à-dire concernant aussi bien le pauvre que le riche, l'enfant que l'adulte, la femme que l'homme, le travailleur manuel que l'intellectuel. La conception condorcétienne de l'histoire s'avère donc profondément optimiste et pleine d'espérances en l'avenir de l'humanité, même s'il y intègre la négativité introduite par Rousseau en considérant des vicissitudes et des obstacles rencontrés par l'homme au cours de son histoire comme des éléments du perfectionnement général.

Nous aurons donc hérité de la modernité d'un principe, dorénavant reçu comme définitif, celui d'une éducation fondée sur l'idéal de liberté. Mais la question s'est très tôt posée de savoir quelle était la voie la meilleure pour réaliser cet idéal. À cette question, deux modèles furent proposés (et parfois opposés), et dont les effets se font encore sentir aujourd'hui : le premier privilégia l'éducation intellectuelle (ou instruction), et le second accorda la priorité à l'éducation morale (ou éducation). Nous nous proposons d'expliciter maintenant cette distinction en l'illustrant par l'examen de quelques doctrines.

25. Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, 1792. Premier mémoire.

26. Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791-1792). Premier mémoire.

2B. Les deux grands modèles de l'éducation moderne : instruction et éducation

Au sens étroit du terme, l'*instruction* désigne l'action d'apprendre ce qu'il est utile et indispensable de savoir dans tel ou tel domaine particulier. Mais, plus largement, l'instruction signifie la formation et l'enrichissement de l'esprit par l'acquisition des savoirs et des savoir-faire les plus universels. Alors que l'instruction concerne de manière privilégiée la transmission des connaissances, l'*éducation*, en revanche, désigne la mise en œuvre des moyens destinés à assurer la formation d'un être humain en fonction de valeurs et de fins déterminées considérées comme étant dignes d'être poursuivies. En simplifiant, on pourra retenir que l'instruction se rapporte aux savoirs, alors que l'éducation concerne la formation morale (les « vertus »). Même s'il peut paraître tout à fait artificiel d'opposer systématiquement éducation et instruction, nous pouvons néanmoins distinguer ces deux grandes directions ayant structuré les orientations de l'éducation moderne.

2B1. L'éducation intellectuelle ou l'instruction

Descartes ou la raison comme méthode

Si René Descartes (1591-1650) ne s'est pas directement préoccupé d'éducation ni de pédagogie, son rationalisme n'en a pas moins exercé une grande influence sur les doctrines pédagogiques modernes. En effet, Descartes initie une véritable révolution intellectuelle en faisant de la raison (ou « bon sens ») la seule autorité susceptible de nous guider dans la connaissance, rejetant par-là l'emprise des Écritures dans le domaine du savoir, mais aussi, et plus largement, toute forme de superstition. Selon lui, la raison est une faculté commune à tous les êtres humains, mais si nous y recourrons si peu dans la recherche de la vérité, c'est que nous manquons d'une bonne méthode pour en bien user. La méthode qu'il forge, et décrit dans son célèbre *Discours de la Méthode* (1637), est censée réparer ce manque. Les quatre préceptes (ou règles) qu'il y expose sont ceux de l'évidence (ne jamais rien recevoir qui ne paraisse évident à l'esprit), de l'analyse (diviser les problèmes en leurs éléments les plus simples), de l'« ordre » ou de la synthèse (commencer par la connaissance des choses les plus simples pour aller vers les plus complexes en suivant un ordre rigoureux), et du « dénombrement » ou de l'énumération (passer en revue ses acquis sans rien omettre). La méthode, d'inspiration mathématique, s'appuie sur l'intuition rationnelle de l'évidence des idées « claires et distinctes », reçues comme critère de la vérité. Elle vaut donc comme instrument intellectuel universel.

Du point de vue éducatif, la philosophie de Descartes se présente donc comme un modèle de rigueur et de discipline. Les quatre préceptes de la méthode ont grandement influencé les méthodes d'enseignement, en particulier les règles de l'analyse et de la synthèse, et ceci jusqu'à la fin du XIXe siècle. De plus, c'est également la figure de Descartes comme savant qui orienta l'enseignement moderne vers l'acquisition des disciplines scientifiques. En effet, comme beaucoup de savants de son temps, Descartes pensait que le savoir était à la base des progrès futurs. Ce qui ouvrait la voie à l'idée d'instruction généralisée.

Condorcet et la théorie de l'instruction publique

Pour Condorcet, c'est par le développement de toutes ses facultés (physiques, intellectuelles et morales) que l'homme peut se perfectionner. Mais la culture de ces dernières ne saurait suffire si « *le perfectionnement dans les facultés des individus* » n'était « *transmissible à leurs descendants* »[27]. L'établissement d'un programme d'instruction, qui permette la transmission des acquis de chaque génération, devient donc nécessaire. Mais une autre raison, cette fois-ci politique, explique le projet condorcétien de constituer un véritable système d'instruction publique. Libéral,

27. Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791-1792). Premier mémoire.

Condorcet avait en effet fini par adhérer aux thèses révolutionnaires défendant l'idée d'une égalité républicaine. Selon lui, le perfectionnement de l'humanité ne peut se réaliser qu'au sein d'un régime politique de liberté. Or, un tel régime n'est possible que si l'ensemble du peuple est informé de ses droits les plus fondamentaux et est capable d'assumer ses obligations de citoyen. Autrement dit, les droits de l'Homme ne peuvent être effectifs que dans d'une république éclairée. Le peuple doit donc être instruit. Ce sont donc là ces deux principales raisons (philosophique et politique) qui vont expliquer le fait que Condorcet se soit préoccupé avec une grande énergie et clairvoyance de l'instruction du peuple.

Un peuple instruit est un peuple éclairé par les savoirs les plus avérés. Ces derniers, de nature rationnelle, seront donc essentiellement ceux produits par les sciences, aussi bien théoriques et expérimentales que morales et politiques, alors en plein essor. Dans l'esprit du célèbre mathématicien, l'instruction publique doit être organisée de telle sorte que, au sein de la nation, les plus savants puissent enseigner les moins savants, depuis les membres des académies, chargés de former les futurs professeurs de la République, jusqu'à l'instituteur de campagne (nouvelle figure de l'enseignant apparue à cette époque) responsable, quant à lui, de l'instruction élémentaire du peuple. La nation devra donc se doter d'un système efficace d'instruction publique. Par ailleurs, Condorcet insiste fortement sur le fait que la puissance publique, responsable de l'instruction généralisée, doit se borner à l'*instruction*, c'est-à-dire à l'enseignement des seules disciplines et connaissances indiscutables et faisant consensus, renvoyant par la même le domaine de l'*éducation* (en fait la culture religieuse) à la sphère privée des familles. Nous aurons reconnu, dans cette prise de position, le prototype de ce qui deviendra plus tard le principe de laïcité situé au fondement de l'école républicaine. Cependant, l'instruction, à laquelle il pensait, ne se réduisait pas à la seule transmission des connaissances (qui mobilise les seules capacités mnémoniques), mais devait comprendre une dimension formatrice du jugement et des capacités de raisonner de l'individu : « *former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle* »[28], telle doit être la fin suprême de l'éducation.

2B2. L'éducation morale

Kant : l'éducation comme moyen de la moralité

Dans les pas de Rousseau, Kant attire l'attention sur le fait que l'éducation ne doit pas se limiter à la seule instruction, mais qu'elle doit constituer une véritable formation de l'homme. S'inscrivant de plain-pied dans le mouvement des Lumières allemandes (ou *Aufklärung*), il affirme, dans ses *Réflexions sur l'éducation*[29], que « *l'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé ; mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé* ». Dans ce même texte, il déplore que les parents se préoccupent davantage de la réussite sociale de leurs enfants, et les gouvernants plus de la réussite de leurs propres desseins (*ibid.*, p. 108) que de leur formation morale. Or, les pouvoirs publics, en raison de la responsabilité qui leur incombe en matière de culture, devraient montrer l'exemple en encourageant l'éducation morale de la jeunesse. Pour le philosophe allemand, l'éducation et l'instruction doivent en effet reposer sur les principes moraux les plus élevés. « *Nous vivons dans une époque de discipline, de culture et de civilisation, mais nous ne vivons pas encore dans une époque de moralisation* », affirme-t-il dans le même passage (p. 113). Et lorsqu'il affirme que « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* » (p. 98), il pense surtout à l'éducation morale, dernier terme parachevant l'ensemble de la formation de l'individu. En effet, le règne de la moralité correspond à l'essence même de l'homme, il est ce qui le différencie de toutes les autres créatures. Kant distingue dans l'action humaine, deux domaines, l'un relatif à

28. Condorcet, note e *du Rapport et projet de décret sur l'instruction publique* (1792).

29. Kant, E. (2000). *Réflexions sur l'éducation.* Vrin. p. 112.

l'action « pratique » et l'autre à l'action « pragmatique »[30]. Le premier est le seul qui appartienne à la moralité car il permet à l'homme de trouver dans sa seule « raison pratique » (c'est-à-dire la raison considérée du point de vue de l'action morale) la source de son autonomie. L'action pratique est donc *libre* (elle ne dépend que d'elle-même). Le second, en revanche, relève de l'habileté ou de la prudence. Tournée principalement vers la recherche du bien-être, l'action pragmatique est *déterminée* (elle dépend d'un ensemble de conditions extérieures). Il est notable que, pour Kant, la sphère de l'éducation appartienne au premier domaine et que, par conséquent, elle relève en priorité de la « raison pratique ». L'éducation morale est donc capitale car totalisante : elle reprend en effet les autres étapes de l'éducation (physique et intellectuelle) en leur conférant valeur et sens.

Nous constatons donc que Kant se fait une très haute idée de l'éducation. Selon lui, l'action éducative doit être toute tendue vers la visée des fins humaines les plus hautes (la capacité à se gouverner soi-même, faisant de l'homme un être susceptible de liberté) et non être déterminée uniquement d'après les besoins immédiats de la société : « *On ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale* » (p. 107). En fait, la politique éducative d'un État, comme l'activité pédagogique la plus concrète, ne devrait pas se départir de cette visée sous peine de perdre leur principale raison d'être.

Pestalozzi : tête, cœur, main

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), disciple de Rousseau, a voulu concrétiser les idées développées dans l'*Émile*. Ayant à cœur de promouvoir une éducation populaire, il s'investit tout au long de sa vie dans différentes entreprises éducatives au sein d'institutions qu'il avait lui-même fondées. Il ne fut donc pas un pur théoricien à la manière des philosophes, mais un pédagogue à part entière dont la postérité a rayonné dans toute l'Europe.

Mais ce sont justement ses multiples expériences pédagogiques qui ont fécondé chez Pestalozzi une véritable philosophie de l'éducation. Inspiré également par Kant, il perçoit le caractère nécessaire de l'éducation dans la formation de l'homme dans la mesure où ce dernier contribue en grande partie à l'élaboration de ses conditions de vie. « *Autant je vis bientôt que les circonstances font l'homme, autant je vis tout aussitôt que l'homme fait les circonstances* », affirme-t-il dans *Mes recherches*, ouvrage contenant les principes philosophiques au fondement de sa doctrine pédagogique[31]. Pestalozzi distingue trois états de l'humanité qui demeurent en étroite corrélation : l'« état de nature », l'« état social » et l'« état moral ». Le premier correspond à un état d'innocence originelle, propre à l'enfance, dont nous conservons le souvenir nostalgique. Le second, néanmoins nécessaire à la survie, apparaît comme un état où la rivalité entre les hommes domine. Le dernier, enfin, naît de la tension entre les deux états précédents : l'homme, écartelé entre nature et société, n'a pas d'autre choix que de mener une existence morale. Mais c'est au sein de cette dernière qu'il réalise sa pleine humanité. Comme pour Rousseau et Kant, Pestalozzi considère donc que la moralité est le stade suprême de la vie humaine.

L'éducation apparaît ainsi comme étant la réponse apportée au conflit entre nature et société. Sa fin principale consiste à faire en sorte que l'individu puisse « se faire une œuvre de soi-même », c'est-à-dire contribuer à son « *ennoblissement intérieur* » (p. 153). Pour le célèbre pédagogue suisse, le perfectionnement moral ne peut être que le fruit d'une éducation totale, c'est-à-dire d'une éducation associant les trois pôles du *savoir*, du *vouloir* et du *pouvoir*. Ces derniers corres-

---

30. Sur cette distinction, se reporter aux *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785). Deuxième section.

31. Pestalozzi, J. H. (1994). *Mes recherches sur la marche de la Nature dans le développement du genre humain* (1797). trad. Soëtard, M. Lausanne, Payot. p. 87.

pondent, *grosso modo*, aux grandes facultés humaines, c'est-à-dire à la connaissance intellectuelle, à la disposition morale et à la maîtrise technique, que Pestalozzi rend par la triade « tête », « cœur », « main ». Mais l'erreur consisterait à établir une hiérarchie entre ces différents éléments ou bien à les enfermer dans une spécialisation étriquée, où savoir, savoir-faire et savoir-être sont dissociés les uns des autres. Au contraire, brouillant les pistes de nos découpages conceptuels habituels, Pestalozzi précise que chacun est le moyen de faire évoluer les autres, l'éducation de la volonté étant l'occasion de développer l'esprit, celle de l'esprit de développer le corps, et inversement. La triade pestalozzienne doit donc être conçue comme constituant différents aspects d'un même principe d'activité (ou « force ») permettant de développer et de cultiver d'abord le penchant naturel de l'enfant pour le vrai, le beau et le bien. La méthode d'éducation (qu'il qualifiait d' « élémentaire ») que Pestalozzi s'est efforcé de construire, et qu'il a médité tout au long de sa vie, prendra donc une coloration nettement morale dans la mesure où c'est malgré tout la noblesse du cœur qui reste visée dans la formation totale de l'individu humain.

Conclusion : la tension propre à l'éducation moderne – nécessité et contingence

Un des principaux acquis de la modernité consiste à avoir pensé l'homme comme étant un éducable. Mais il s'agit là davantage d'une redécouverte que d'une véritable idée innovante, car, de ce point de vue, les Modernes ont hérité des avancées des Anciens : nous avons vu, en effet, comment les Grecs avaient pris conscience de l'importance cardinale de l'éducation en ce qui concerne la formation de l'homme dans son essence même. Toutefois, les Modernes n'ont pas fait que reprendre, en les raffinant uniquement, les thèses éducatives de leurs prédécesseurs, lesquelles, d'ailleurs, comme nous l'avons vu, étaient loin d'être univoques. Ils les ont repensées en fonction des profonds changements et bouleversements ayant affecté le cours de l'histoire depuis lors. Que l'homme soit éducable constituait donc un acquis déjà fort ancien. L'apport de la modernité a plutôt consisté à avoir pensé l'éducation comme une *nécessité*, et non simplement comme un *fait*. Autrement dit, la nouveauté introduite par la modernité réside dans l'idée que l'éducation soit considérée à la fois comme un impératif et une prérogative humaine.

Il apparaît donc que l'éducation, étant essentiellement une activité (en l'occurrence un processus de formation de l'individu), est prise entre ce qui *est* (ses circonstances et ses conditions empiriques) et ce qui *doit être* (la visée des fins idéales), c'est-à-dire entre *contingence* et *nécessité*. Tel est l'apport de la modernité qui a porté comme jamais au plus haut degré de clarté et d'exigence l'idée d'éducation, dont nous sommes les dignes héritiers.

Exercice 1

a) En quoi l'éducation constitue-t-elle un problème pour l'humanité ?

b) En quoi est-elle une obligation morale à laquelle l'homme ne peut se soustraire ?

Exercice 2

Condorcet affirme dans le Premier mémoire sur l'instruction publique : « C'est en répandant les lumières que (…) vous ferez naître les vertus publiques » : en l'occurrence, celles de l'honnêteté et de la probité, de la justice et de l'équité, de la sagesse et de la vérité. Pensez-vous que le savoir (« les lumières ») puisse, en lui-même, moraliser l'homme ?

Quels arguments iraient dans le sens d'une réponse positive ? Négative ?

3. Problèmes contemporains de l'éducation

La modernité nous a appris que l'éducation était loin d'être une évidence, surtout dans ce qu'elle a de plus ambitieux. Malgré le fait qu'elle soit une nécessité pour l'évolution du genre humain, le problème de l'éducation provient principalement de l'écart irréductible existant entre le fait et l'idéal, ce qui est et ce qui doit être. Or, il semble que ce problème devenu classique se soit aujourd'hui redoublé d'un autre plus redoutable encore : la valeur que nous accordions à l'éducation ne paraît plus si évidente aux yeux de notre monde « postmoderne ».

Introduction : l'éducation comme problème

« *Nous avons cessé d'y croire spontanément* », constate Alain Kerlan[32]. Les raisons de ce qui apparaît comme une crise de confiance sont sans doute à rechercher dans la crise générale affectant notre culture contemporaine. Depuis une trentaine d'années, les observateurs et les critiques patentés en ont décrit les principaux aspects : l'effondrement des idéologies du progrès, le désenchantement de notre société privilégiant la consommation de biens matériels à la quête morale et spirituelle, le flou affectant les repères et les valeurs sur lesquelles la modernité s'était constituée. « *Progrès, culture et morale ne tiennent plus comme tels, en ce sens qu'ils ne font plus consensus* », affirme, de son côté, Jean Houssaye[33]. En fait, ce qui paraît avoir changé, c'est l'univers dans lequel nous évoluons aujourd'hui : fondées hier encore sur un ensemble de certitudes, nos représentations sont dorénavant confrontées au règne de l'incertitude. Devant la multiplicité et l'émiettement des savoirs, devant la pluralité des valeurs, le scepticisme et le relativisme[34] semblent être notre seule issue. Sous le prétexte d'un respect des différences, l'assomption du pluralisme des valeurs et des référents dans la culture « postmoderne » a eu pour effet la mise en évidence du désaccord entre les cultures, et nous éprouvons aujourd'hui de grandes difficultés à penser en termes d'universalité. Or, sans la référence à quelque chose de commun qui réunisse les hommes, il devient très difficile de déterminer ce qu'il importe de transmettre.

Cependant, les problèmes fondamentaux de l'éducation ont-ils disparus pour autant ? Il semble que ce ne soit pas le cas, même si leur formulation et le contexte dans lequel ils se posent s'est considérablement modifié. Pour illustrer notre propos, nous nous pencherons tout d'abord sur le problème de la liberté dans sa relation à la contrainte et à l'autorité ; ensuite, sur celui posé par la transmission dans son rapport à la génération et à l'appropriation.

3A. Liberté, contrainte et autorité

Dans un texte datant de 1784, Kant écrit : « *L'homme est un animal qui […] a besoin d'un maître* », car, précise-t-il, « *il abuse à coup sûr de sa liberté à l'égard de ses semblables* »[35]. Cette vérité générale concerne d'abord le problème politique de la constitution d'une « justice publique » : afin qu'il puisse s'élever à l'universalité de sa destinée, un « maître » est nécessaire à cet animal égoïste qu'est l'homme.

32. Kerlan, A. *et alii, (2001). Quelle école voulons nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement*. ESF. p. 75.

33. Houssaye, J. « Valeurs et éducation », in Houssaye, J. (dir.), (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. ESF. p. 246.

34. Scepticisme est entendu ici dans le sens banal d'un refus de s'engager par incrédulité et manque de confiance. Relativisme, quant à lui, renvoie à l'idée que tout se vaut et est égal, qu'il n'y a pas de valeur de surplomb. Le relativisme est une exagération de l'idée de relativité. En ce sens, il conduit au nihilisme absolu : puisque tout se vaut, plus rien ne vaut, l'idée même de valeur perdant toute signification.

35. Kant, Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique, *op. cit*. Sixième proposition.

3A1. La contrainte comme moyen de la liberté

Or, la conséquence pédagogique de ce constat consistera à soutenir paradoxalement que l'éducation à la liberté doit passer par la contrainte. Ce paradoxe ne peut se comprendre que si l'on se souvient que l'éducation mobilise d'abord deux acteurs : l'éducateur et le sujet éducable, chacun ayant un statut différent au sein d'une relation fondamentalement asymétrique. Afin que l'enfant puisse être éduqué (à la liberté), l'adulte doit tout d'abord exercer sa volonté sur celui-ci en le contraignant à se soumettre (à la fois par l'obéissance et par la discipline selon Kant) aux orientations qu'il a prévues à son intention. Seulement, la difficulté réside dans les dérives qu'une telle entreprise risque d'occasionner, en premier lieu celle qui consiste à abuser du pouvoir de contraindre. De la même façon que l'exercice du pouvoir est susceptible de transformer celui qui s'y livre en tyran, l'ascendant que l'éducateur possède sur l'éduqué risque d'en faire également un despote. Il semble qu'il y ait en effet une tentation démiurgique au principe même de toute éducation, comme le soutient d'ailleurs P. Meirieu dans les propos suivants : « *Éduquer, c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre, et le nier (…) est illusoire (…). Il n'y a pas plus de « neutralité » éducative qu'il n'y a d'« éducation en apesanteur* » »[36]. Même si nous pouvons émettre quelques réserves quant à la pérennité de cette volonté, le danger est bien réel de vouloir réduire l'éducation à une action visant à faire de l'enfant le simple instrument du projet de maîtrise de l'adulte. La difficulté de l'éducation consiste donc à susciter la liberté chez le sujet tout en respectant sa singularité et en récusant toute forme de dressage.

Telle est donc une des difficultés à laquelle est confrontée l'éducation qui doit accorder contrainte et liberté, plus exactement, la visée de la liberté par le moyen de la contrainte. Or en éducation (comme en politique d'ailleurs), cette contrainte prend la forme privilégiée de l'autorité. Mais autorité et liberté ne sont-elles pas, elles aussi, des notions antinomiques ? L'autorité serait-elle donc incompatible avec l'éducation à la liberté ?

3B. Le problème de l'autorité posé par la modernité

L'avènement de la modernité se caractérise, entre autres, par « *la fin de l'autorité traditionnelle* »[37]. En effet, la redéfinition moderne des principes du droit, de Bodin (1576) à Hobbes (1651), considère que tout être humain, en tant que créature raisonnable, possède des droits naturels et, par conséquent, est l'égal de tout autre – ce qui lui confère le statut de « sujet de droit ». L'enfance n'échappera pas à ce bouleversement opéré dans les conceptions du droit naturel, et c'est dans son prolongement que Locke (1690) fera de l'enfant un être doué de raison et voué à la liberté. L'autorité parentale, ayant succédé à celle, quasi absolue, du *pater familias* au sein de la famille, aura à affronter un problème nouveau, celui de l'éducation d'un être qui, destiné à la liberté, n'est pas encore libre. Parce que l'enfant est désormais perçu comme promesse de liberté, il n'est plus question de le considérer comme un être assujetti. Le problème devient donc celui de l'éducation d'un être en devenir, destiné à devenir un sujet autonome. Le problème moderne de l'autorité s'articule donc à cette nouvelle représentation de l'enfance interprétée comme dimension constitutive de la subjectivité humaine. L'enfant réputé éducable, l'éducation (à la liberté) devra alors se frayer une voie médiane entre l'autoritarisme du dressage et l'abandon à la spontanéité.

Le problème s'accentue avec l'avènement des sociétés démocratiques contemporaines traversées par « *une dynamique d'égalisation qui fait apparaître l'autre, toute espèce d'« autre* » [donc

---

36. Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. ESF p. 70. Consulter également (1997). *Le choix d'éduquer.* ESF. p. 59-60, ainsi que (1997) Frankenstein pédagogique. ESF. (1996).

37. Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution à une histoire philosophique de l'enfance.* Bayard Calmann-Lévy. p. 179.

l'enfant], *comme un autre moi-même, donc comme un égal* »[38]. Le principe de l'égalité sur lequel se fonde la « culture démocratique » se traduisant surtout par la reconnaissance de l'égale dignité de tous les êtres humains, qui elle-même conduit « *à penser l'autre sous le régime du « même »* » (*ibid.*, p. 145), l'enfant va dès lors être élevé au rang d'*alter ego*. Or, ce nouveau statut conféré à l'enfant nous confronte à une réalité paradoxale consistant à reconnaître en lui à la fois un « même » et un « autre », et, selon A. Renaut, ce paradoxe contribuerait pour une grande part à la crise de l'autorité éducative que nous connaissons actuellement. D'un côté, « *nous ne pouvons plus exclure* [l'enfant] *du statut de « semblable »* », mais, de l'autre, « *ce régime de la similitude se révèle difficile, voire impossible à pratiquer jusqu'au bout […], tant il s'avère malaisément compatible avec l'idée d'éducation* » (p. 149). S'il ne s'agit plus, en effet, de négliger l'enfant en le reléguant dans le domaine de la pure altérité, il n'est pas possible pour autant de l'appréhender en l'érigeant de fait au rang d'un égal à l'adulte. En effet, dans ce dernier cas, l'éducation n'aurait plus de raison d'être puisqu'elle n'aurait plus, à proprement parler, à *élever* celui qui, d'une certaine façon, le serait déjà. Or, nous ne pouvons gommer la différence, voire l'asymétrie, qui existe entre l'adulte et l'enfant. Ce « *régime de la similitude* » pose ainsi la question de savoir « *jusqu'où l'enfant est notre égal, et dans quelle mesure il ne l'est pas* » (p. 150). Ainsi, le problème classique de l'éducation – celui de la visée d'une liberté sous le régime de la « contrainte légale » (Kant) – s'est sensiblement déplacé dans la mesure où ce ne sont plus seulement les modalités de l'exercice de la contrainte qui posent problème, mais, plus radicalement, la reconnaissance, aussi bien par les adultes que par les enfants, de la légitimité de celle-ci. Or, comment concilier l'objectif du renforcement de la protection des enfants avec la volonté de « *procéder à leur libération vis-à-vis de plus en plus de contraintes* » (p. 181) ? Le refus de toute transcendance ayant aboli l'autorité hiérarchique de la puissance paternelle, les repères traditionnels en matière d'autorité éducative sont donc devenus flous. Il importe alors de repenser les conditions de l'exercice de l'autorité en éducation afin de « *nous acquitter des obligations mêmes de l'éducation* » (p. 183). Si l'éducation consiste bien à faire en sorte que l'enfant devienne un sujet autonome (« majeur » dira Kant), la question de l'autorité en éducation semble donc à reprendre à nouveaux frais.

3B1. L'autorité en débat

Une réponse à cette difficulté est apportée par le courant de la pédagogie anti-autoritaire. Par exemple, J. Houssaye conteste le bien-fondé du recours à l'autorité en éducation : « *Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école. C'est l'autorité en tant que telle qui fait problème. L'autorité ne peut être une solution* », affirme-t-il (1996, p. 181). Le propos peut paraître radical et péremptoire, mais il a le mérite de nous prémunir contre la tentation autoritariste qui, comme on l'a vu précédemment avec P. Meirieu, ne manque pas d'apparaître dès que l'on éduque. Cependant, comme le remarque O. Reboul, les « pédagogies nouvelles », en insistant sur l'exercice d'une autorité fonctionnelle et sur le rejet de la contrainte, recourent, elles aussi, à « *des formes d'autorité qu'on prétendait rejeter* », par exemple, celles de la ruse et de la manipulation[39]. En effet, le maître peut-il se cantonner à jouer uniquement le rôle de « personne-ressource » sans verser dans celui, tout charismatique, du leader, captant ainsi « *à son profit tous les pouvoirs* » (*ibid.*, p. 75) en dépit de ses bonnes intentions ? Il semblerait alors que nous ne soyons pas sortis de l'aporie dans

38. Renaut, A. (2009). *La Fin de l'autorité* [2004]. Flammarion, coll. « Champs ». p. 141.

39. Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation.* PUF. p. 75. L'auteur oppose à ce propos l'« éducation classique » à l'« éducation nouvelle » en notant que la première, qui considère que l'individu est un être à libérer des contraintes qui l'aliènent, est plutôt fondée sur une autorité du « modèle », censé être incarné par l'éducateur (essentiellement les parents et les maîtres d'école) comme le voulait Durkheim, alors que la seconde, qui suppose que l'individu est *de facto* un être libre, se fonde plutôt sur celle du « contrat » qui engage mutuellement le maître et l'élève.

laquelle nous conduisait l'« éducation négative » de Rousseau (*cf. supra* 2A1) qui demandait que l'élève « *croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez* »[40].

M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, prenant acte de la « *difficulté d'assumer explicitement la question de l'autorité* », insistent, quant à eux, sur le « *fait de l'autorité qui résiste à sa déconstruction* »[41]. En effet, si l'autorité « *a disparu en tant que valeur, elle perdure en tant que mécanisme* » au sein de la société (*ibid.*, p. 141). Or, affirment les auteurs, ne pas reconnaître ce *fait* revient à ouvrir la porte à des transferts et à des pratiques d'autorité insidieux, comme celles, par exemple, qui sont imposées par « *une hiérarchie fonctionnelle au service des objectifs de rationalité et d'efficacité* » (p. 137). La vie sociale et politique en général et l'éducation en particulier ne saurait donc se passer de l'autorité, pour autant qu'elle constitue « *un rouage constitutif du mécanisme social* » (p. 160-161). L'autorité doit donc être conçue comme une « *condition de l'éducation* » (p. 162), et le problème n'est plus de se demander s'il faut être pour ou contre l'autorité, mais plutôt celui de savoir quelle forme d'autorité mettre en œuvre au sein des institutions éducatives, en particulier la famille et l'école. Or la réponse à une telle question ne peut faire l'économie d'un détour préalable par une explicitation de la notion même d'autorité. Alors que le sens commun confond aisément la notion d'*autorité* avec celles de *pouvoir* et de *puissance*, il convient plutôt de les distinguer car cette confusion est certainement à l'origine des malentendus actuels en ce qui concerne l'autorité. Myriam Revault d'Allonnes estime que la confusion entre ces termes provient du fait « *qu'on les associe à un certain concept de pouvoir entendu exclusivement comme domination* »[42]. Or, il doit être entendu que le concept d'autorité ne coïncide pas tout à fait avec celui de pouvoir (encore moins avec celui de violence) ni avec celui de puissance, même si ces trois entités sont en interrelation et sont étroitement entremêlées dans la vie politique[43].

De l'autoritarisme à l'autorité institutionnelle

Le problème, c'est que l'autorité est souvent confondue avec l'*autoritarisme*, c'est-à-dire l'abus d'autorité. Cet excès est souvent le fait d'un pouvoir arbitraire contraignant par la simple force et recourant la plupart du temps à la violence pour arriver à ses fins. Par ailleurs, si l'autorité se présente comme l'exercice d'une certaine forme de pouvoir (le pouvoir de faire faire, de faire admettre, etc.), elle ne doit cependant pas être identifiée avec le pouvoir pris comme unique émanation de la force. Il y a des pouvoirs illégitimes, des pouvoirs usurpés (par la conquête, la ruse, le mensonge, etc.), mais il y a aussi des pouvoirs autorisés, des pouvoirs *de droit* (et non simplement issu *du droit*) dont l'autorité est librement reconnue et acceptée. C'est l'autorité des puissances légitimes auxquelles on reconnaît une forme de supériorité (dans la légitimité, l'expertise, la compétence, la responsabilité, etc.). C'est d'ailleurs pourquoi, par exemple en politique, la légalité (la conformité à la loi) ne coïncide pas automatiquement avec la légitimité (qualité de ce qui est bien-fondé, juste…). La véritable autorité exclut la force dans le sens où elle n'a pas besoin de recourir à la contrainte arbitraire pour s'exercer. Par opposition à la *force*, elle est toujours *de jure*, c'est-à-dire *de droit*. C'est pourquoi l'autorité suppose le consentement de celui qui s'y soumet. Autrement dit, l'autorité n'est telle qu'à partir du moment où elle est intériorisée, contrairement à l'autoritarisme qui, lui, doit toujours user de moyens coercitifs extérieurs (comme la menace, la

40. Rousseau, *Émilie ou de l'éducation*, Livre II.

41. Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*, Stock. p. 137.

42. Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité.* Seuil. p. 38.

43. Le terme de puissance désigne la faculté ou la possibilité d'effectuer quelque chose, le pouvoir d'agir. Ainsi, dans le domaine juridico-politique, évoquera-t-on « les grandes puissances » qui détiennent la souveraineté ou le pouvoir politique. Dans le même registre, la notion de *pouvoir* s'entend de l'exercice de la puissance, sachant que celle-ci peut s'exercer soit par la force et la coercition, soit par le fait d'une autorité légitime. Quant à la notion d'autorité, celle-ci se rapporte au pouvoir légal, institutionnalisé, reconnu et respecté en tant que tel, donc légitimé.

mesure arbitraire, la punition « pour l'exemple », etc.) pour asseoir ou prouver sa soi-disant autorité. L'autoritarisme est donc démonstratif, alors que l'autorité est plutôt discrète. En effet, elle suppose « *un effacement des signes visibles de son exercice* »[44]. Il apparaît donc que la discrétion de l'autorité provient du fait que son pouvoir est le fait d'« *une contrainte intériorisée par ceux qui la subissent et qui subsiste par leur consentement* »[45]. L'autoritarisme se présente donc comme l'envers de l'autorité, il en manifeste plutôt l'échec.

Myriam Revault d'Allonnes affirme, quant à elle, que « *l'autorité n'a pas disparu, mais [qu'] elle a changé de place* » (*ibid.*, p. 125). En effet, rattachant l'autorité à la problématique de la « *générativité* » (p. 13), c'est-à-dire à la continuité entre les générations, elle considère que « *l'autorité n'est pas seulement de l'ordre de l'institué* », mais qu'« *elle est une force instituante* » (p. 16). C'est donc en ce sens tout à fait positif que l'autorité serait à comprendre comme dimension constitutive et irréductible de ce que M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi appellent « *l'espace humain-social* » (*op. cit.*, p. 138). Afin de saisir cette dimension proprement dynamique de l'autorité suggérée par M. Revault d'Allonnes, le recours à l'étymologie nous sera précieux. En effet, le mot *autorité* vient du latin *augere* signifiant « accroître », et *auctor* (d'où provient d'ailleurs le mot *auteur*) signifie quant à lui « qui fait croître ». L'idée d'autorité suggère donc que celui qui fait autorité en matière d'éducation s'autorise (ou est autorisé) à faire grandir, à, littéralement parlant, *élever* celui dont il a la charge et la responsabilité. Dans la mesure où l'enfant ne peut être l'auteur de lui-même, c'est-à-dire être sa propre origine, dans la mesure où il ne se précède pas lui-même, il ne peut s'éduquer seul. Il lui faut donc l'*autorité* de l'éducateur afin qu'il puisse *s'autoriser* plus tard, c'est-à-dire devenir l'*auteur* de ses propres actes et de ses propres pensées. Encore une fois, il ne s'agit pas de choisir entre liberté et autorité, mais plutôt de déterminer quel type d'autorité exercer, c'est-à-dire quelle relation d'autorité instituer dans une véritable relation éducative où l'éducateur n'est pas autoritaire et où l'éduqué n'est pas dans l'illusion de sa propre *autorisation*. Dès lors, l'asymétrie qui existe entre l'enfant et l'adulte, laquelle les maintient dans leur statut respectif, apparaît comme étant fondatrice de l'autorité sans laquelle l'éducation est rendue impossible. Or, l'erreur est de confondre l'autorité avec l'*autoritarisme*, c'est-à-dire la contrainte arbitraire. La responsabilité de l'éducateur consiste au contraire à contribuer, par l'exercice de son autorité, à l'autonomisation de l'éduqué (faire en sorte qu'il puisse apprendre et agir par lui-même), de telle sorte qu'il puisse se passer de lui et « *d'aller de la contrainte à l'*auto-contrainte »[46]. Si une telle pédagogie n'est pas, à proprement parler, à inventer – comme, par exemple, la pédagogie institutionnelle le prouve – il lui reste néanmoins à s'imposer au sein de nos institutions éducatives.

3C. Transmission, génération et appropriation

Nous avons vu que l'autorité était une dimension constitutive et irréductible du lien social. En ce sens, elle assure la continuité des générations, la filiation. Dès lors, elle ne saurait être dissociée de ce que l'on appelle la « transmission ». Mais que veut dire exactement « transmettre » en éducation ? Qu'est-ce qui est présupposé lorsque nous parlons de « transmission » ? C'est ce à quoi il sera tenté de répondre dans un premier temps. Par ailleurs, nous constatons que la transmission est, elle aussi, perçue comme étant problématique, et c'est en termes de crise qu'elle est évoquée

---

44. Drouin-Hans, A.-M. (1998). *L'Éducation, une question philosophique*. Anthropos. p. 70. Cependant, la notion de consentement (accompagnant la reconnaissance) reste problématique, car il se peut que l'intériorisation de l'autorité et de ce qui fait autorité soit le fait de l'endoctrinement, du conditionnement, des pressions de toutes sortes, etc., en somme de tout ce qui exclut la liberté.

45. Reboul, O. *op. cit.*, p. 72.

46. Reboul, O. *op. cit.*, p. 77.

la plupart du temps, essentiellement crise de la transmission des savoirs et des valeurs. C'est ce dont il sera question dans un second temps[47].

3C1. Transmission, génération et temporalité

Le terme de *transmission* pose problème dans la mesure où, étant métaphorique, il peut induire en erreur. En effet, le mot de *transmission* (du latin *transmissio*, *transmitto*) suggère l'idée d'un déplacement d'un endroit à un autre, mais également celle de faire passer, faire parvenir quelque chose à quelqu'un, un peu comme on transmet un message ou un objet à quelqu'un. Or, appliqué dans le champ de l'éducation, l'image évoque celle de la passation (par l'éducateur) d'un savoir inerte, réduit au rang d'objet, vers un réceptacle (l'éduqué), récepteur uniquement passif, non moins réifié lui aussi. Autrement dit, le terme de transmission ne serait peut-être pas bien choisi pour exprimer le processus éducatif, qui relève plus, d'un côté, d'une donation et d'un enseignement au sens propre du terme (du latin *insignire* : « qui fait signe vers », « qui indique ») et, de l'autre, d'une construction et d'une appropriation que d'une simple communication mécanique, comme le montre l'image des vases communicants. Nous savons que la transmission des savoirs, des savoir-faire et des valeurs ne s'effectue pas par les voies naturelles de l'*hérédité* (nous ne sommes pas déjà éduqués et instruits dès notre naissance), mais qu'elle s'opère par le biais de l'éducation, c'est-à-dire par la transmission intergénérationnelle d'un patrimoine culturel permettant à chaque nouvelle génération de bénéficier des apports des précédentes, autrement dit d'en devenir les héritières dans ce qu'on appellera dès lors un *héritage*. La notion de génération, quant à elle, désigne à la fois un processus, l'engendrement d'individus à partir de ceux qui les précèdent, et le terme de celui-ci, ces individus eux-mêmes, c'est-à-dire la progéniture. C'est dire combien la transmission intergénérationnelle est irréductible, comme nous l'a déjà enseigné Platon, à une propagation par capillarité des savoirs et des valeurs.

Le problème de l'éducation repose en fait sur la dimension temporelle de la transmission intergénérationnelle. L'éducation contemporaine est confrontée au défi de la conciliation de l'ancien et du nouveau, la nouvelle génération succédant à l'ancienne en s'y opposant la plupart du temps. Mais, selon H. Arendt, avant même que se pose la question de cette conciliation, c'est d'abord celle de la sauvegarde de chacun de ces deux dimensions qui importe. « *L'essence même de l'éducation* », nous dit-elle, « *a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose – l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant* »[48]. L'enfant, incarnation de la nouvelle génération, doit être protégé en raison de la violence du monde, et ce dernier, toujours « *déjà vieux* » (p. 247), doit être protégé à son tour du désir de rupture et de l'appétit de nouveauté propre à la jeune génération, laquelle risque, à son tour, de le dévaster et de le ruiner. C'est pourquoi H. Arendt nous dit que l'éducation doit être conservatrice, non pas dans le sens d'un attachement forcené à la tradition et aux valeurs du passé, mais dans celui de la « *conservation* » (p. 246), c'est-à-dire du maintien et de la préservation du monde en tant que tel. Qu'il soit de notre devoir de protéger les enfants, cela nous paraît évident en raison de leur vulnérabilité caractérisée et de leur manque d'autonomie patente. En revanche, que le monde doive, lui aussi, être défendu et sauvegardé face à la jeunesse, cela paraît moins évident et tout à fait paradoxal étant donné sa candeur et son inexpérience constitutives. Mais nous comprendrons mieux ce que veut nous dire Hannah Arendt si nous prêtons attention à la définition de la notion de monde qu'elle propose.

Selon la philosophe américaine, le « monde », entendu comme « *ensemble des objets durables qui résistent à l'érosion du temps* »[49], est un produit de l'œuvre humaine. Il se compose essentielle-

47. Nous n'abordons pas ici le thème de la transmission du point de vue de la didactique des enseignements et de la pédagogie des apprentissages, mais seulement de celui de la relation intergénérationnelle.

48. Arendt, H. (1989). « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*. Gallimard. p. 246.

49. Arendt, H. (1994). *Condition de l'homme moderne* [1958]. Pocket. p. 20.

ment des documents et des monuments appartenant au passé qui nous sont parvenus par-delà les siècles. Ces derniers sont donc les témoins de ce qui a résisté à la fois « à l'érosion du temps » et à « *l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle* » (p. 247). Or, la *transmission*, comme « trans-mission », signifie justement le passage (*trans*-) du témoin. En effet, le verbe *transmettre* est également associé au latin *tradere* (d'où « tradition ») qui veut dire, lui aussi, « faire passer », « remettre entre les mains d'un autre », ou encore « enseigner ». Il y a manifestement dans la notion de transmission l'idée de porter au-delà ou à travers, c'est-à-dire d'un *transport,* comme celle d'une altération, d'un changement de forme, c'est-à-dire d'une *transformation*. En ce sens, la transmission ne saurait être ramenée à un simple *transfert* (des savoirs, des savoir-faire, des compétences, etc.)[50]. C'est donc par un autre biais que nous saisissons ici tout le paradoxe de la transmission. D'un côté, nous comprenons bien ce qu'il y a de conservateur dans l'éducation dès lors que celle-ci nous transmet ce qui est retenu par la *tradition* (*traditio*) : transmettre, c'est reprendre et témoigner, et c'est ce que voulait dire H. Arendt lorsqu'elle affirmait que le propre de l'éducation (sous la forme de l'autorité) était d'assumer « *la responsabilité du monde* » (p. 243). Mais d'un autre côté, comme elle ne saurait non plus se réduire à la reproduction de l'identique et à la répétition, la transmission comporte également un élément d'ouverture à la nouveauté. Dès lors, nous sommes à même de comprendre cette phrase tout à fait étonnante qui achève les considérations précédentes : « *C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice* » (p. 247). Paradoxalement, pour que la nouveauté puisse avoir une chance d'émerger et de se déployer dans le monde, il est nécessaire de le « conserver » dans ce qu'il a justement de plus novateur si l'on veut que la transmission soit autre chose que la reproduction de ce qu'il y a de pire en elle (par exemple, les clichés, les préjugés, la propagande). Il convient donc de préserver l'héritage du monde, ciment de notre *mémoire collective* sans laquelle nous ne sommes rien. Le conservatisme apparaît donc comme étant la condition du progressisme, et l'on peut même affirmer que, de ce point de vue, l'opposition entre les deux termes est caduque.

L'adulte (l'éducateur) doit donc présenter le monde à l'enfant (l'éduqué), tout en sachant que, comme le disait le poète René Char, « *notre héritage n'est précédé d'aucun testament* »[51]. En effet, rien ne nous est dicté par les générations précédentes, il n'y a pas de *vade-mecum* de la mémoire. Il nous revient donc d'en faire bon usage, et la meilleure façon consiste à la signaler ou l'indiquer, c'est-à-dire à l'enseigner. Il est donc nécessaire de présenter le monde à l'enfant pour autant que nous en sommes responsables, comme l'a bien vu encore H. Arendt : « *L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité […]. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde* » (p. 251-252). Il s'agit en effet de ne pas enfermer l'enfant dans un soi-disant monde de l'enfance, monde mythique et fantasmatique, fruit de la projection des adultes, mais de prendre la responsabilité de le confronter, en le guidant, au monde commun des hommes tout en lui léguant la tâche et la responsabilité future de le transformer et de l'améliorer à son tour. Il revient finalement à l'éducation (comme pratique libératrice) de nous délivrer de l'éducation dans ce qu'elle a de plus conservateur et « traditionnaliste ».

La transmission demande donc du temps, le temps de la maturation nécessaire à l'individu (l'enfant, l'élève, l'apprenant en formation) pour intégrer les apports de la culture, que celle-ci soit générale ou spécialisée. C'est sans doute la spécificité des institutions éducatives, et l'école en premier lieu, que de ménager l'espace privilégié où puisse s'effectuer cette maturation. Par où l'on ne peut dissocier la transmission (et l'éducation en général) de la vie qui est toujours temporalité, expérience temporaire et temporelle.

---

50. Sur ces distinctions, se reporter à Régis Debray, (1997). *Transmettre*, Odile Jacob. p. 48-sqq.

51. René Char, (1948). *Fureur et mystère.*

3C2. Malaise dans la transmission

Avec Hannah Arendt, nous comprenons toute l'importance de la transmission intergénérationnelle pour autant que celle-ci « *s'enracine […] dans notre condition temporelle et historique* »[52]. « *Apprendre*, précisent les auteurs, *consiste toujours à se confronter à une antériorité* » (*ibid.*, p. 100). Or, il semble que notre société « postmoderne » se préoccupe peu de transmettre « le monde ». En effet, les démocraties modernes, fondées sur le régime de la similitude, mues par un « processus de détraditionalisation » et d'« individualisation » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, p. 75), connaissent actuellement une crise de la transmission. Les raisons en sont multiples et complexes, mais nous en retiendrons deux principales. La première réside dans le fait que nos sociétés contemporaines nous enferment dans l'illusion d'une liberté déjà donnée où les sujets à éduquer « *sont tenus pour libres* » (Reboul, *op. cit.*, p. 75). Il paraît donc difficile pour eux de s'inscrire dans une logique d'émancipation en appelant à la conservation du monde. La seconde raison est relative au régime de la société de consommation et d'information de masse que nous connaissons, où « tout » (les savoirs, les biens et les services) semble déjà acquis, disponible, pour ainsi dire « à portée de mains ». Mais la consommation de masse, étant orientée vers le continuel renouvellement de ses produits, crée le sentiment d'un perpétuel présent où l'ancienneté (la mémoire du passé), peu à peu dévaluée, tend à s'effacer devant l'attrait de la nouveauté et où l'avenir est réduit à la nouveauté du marché. Ainsi, c'est le temps de la maturation nécessaire à la formation individuelle, ménagé par l'éducation, qui est mis en cause par les nouvelles formes et rythmes de vie liés imposés par les impératifs du marché, désormais perçu comme horizon indépassable de notre temps. Or, rappelons-le, nous ne sommes pas à nous-mêmes notre propre origine même si nous vivons dans l'illusion d'un présent pouvant se passer de mémoire (donc d'avenir). L'éducation, en tant que processus de formation, est donc nécessaire et elle demande du temps. Qu'on le veuille ou non, la vie « en apesanteur », coupée des racines du passé et des élans vers l'avenir, est un pur fantasme d'autant plus dangereux qu'il concerne le fondement même de la réalité humaine, c'est-à-dire la temporalité.

Mais la question de la transmission pose également un autre problème, celui de la réception de ce qui est transmis. Chaque nouvelle génération – c'est une évidence – ne part pas de rien car de rien, rien ne peut naître (*ex nihilo nihil*). Pour inventer à son tour, elle doit s'appuyer sur ce dont elle a hérité des générations précédentes, même si cet héritage se trouve en fait amplement altéré et modifié à chaque étape ou à chaque occasion de la transmission. C'est pourquoi nous pouvons considérer que ce dont hérite chaque nouvelle génération consiste dans quelque chose d'universel, en l'occurrence le « bien commun » de l'humanité, sans lequel il ne serait pas possible d'inventer quoi que ce soit, même pas les éléments de la critique ou de la contestation de cet héritage. Cependant, si nous sommes, en quelque sorte, les produits des générations antérieures, les héritiers de fait de tout ce qu'elles ont pu nous léguer, il s'en faut de beaucoup pour que nous soyons intégralement partie prenante de ce legs. C'est au sein même de chaque génération que l'héritage peut être reçu différemment, de telle sorte que tel ou tel individu ne se reconnaîtra pas forcément dans les valeurs dominantes de son temps ou encore dans la manière de les incarner, en somme, dans leur *autorité*. Ainsi, s'il appartient à chaque individu de se réapproprier à sa façon son propre héritage et de proposer dès lors un nouveau système de valeurs et de nouveaux savoirs, la question se pose toutefois de la légitimité des contenus culturels destinés à être transmis par les anciennes générations. On peut admettre, en effet, que les nouveaux venus doivent avoir l'occasion de déployer leur puissance critique et leur propre créativité leur permettant d'innover, et c'est la tâche de l'éducation que de leur offrir les moyens et les opportunités de cette liberté. Or, nous sommes confrontés ici à une tension entre, d'une part, la définition *a priori* des contenus culturels et méthodologiques de la « culture commune » ou du « bien commun » destinés à être transmis (les « bases », les « fondamentaux ») et, d'autre part, l'éventuelle critique émanant de la

52. Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D., (2014). *Transmettre, apprendre*, Stock. p. 103.

part des générations ou des individus à qui ils sont destinés, critique prenant des formes multiples depuis le simple désaccord verbal jusqu'au refus radical en passant par les différents degrés de la contestation. D'où le malaise qui peut apparaître au sein de tout projet transmissif. Or, « *les savoirs méthodologiques sont à la fois personnels et impersonnels* » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014, p. 46), à la fois universels et singuliers – d'où, par ailleurs, la question récurrente dans l'éducation moderne de savoir ce qu'il faut enseigner et comment.

Il y a bien aujourd'hui un conflit entre la notion d'œuvres à transmettre (ou culture) et la culture de la subjectivité propre à notre monde contemporain. Nos sociétés actuelles vivent sous le règne de l'individualisme où ce n'est plus la culture universelle qui est l'étalon des valeurs et fait autorité, mais où c'est au contraire l'individu qui est devenu la mesure de toutes choses, « *origine et producteur de ses propres normes et idéaux* »[53]. Il ne s'agit plus de s'élever grâce à la méditation des œuvres des « grands auteurs » transmises de maîtres à élèves, mais de constituer son « projet » de « parcours personnalisé de formation » destiné à nous insérer au mieux dans la société. La question est de savoir si, entre universalité et singularité ainsi entendues, une conciliation est possible. « *Comment*, se demande Michel Fabre, *transmettre les cartes de la culture* » tout en ménageant un « *espace réflexif (une boussole)* » qui permette aux élèves « *d'élaborer leur culture première tout en accueillant la culture classique* » ? (2011, p. 158). L'expérience singulière de la rencontre (et non le simple contact) avec quelque chose (le « bien commun », les « œuvres », la « culture commune ») qui nous précède et nous dépasse, mais dont le sujet singulier reste tributaire, constitue en effet l'un des aspects de la tension inhérente à la notion de transmission en éducation. Une réponse possible à cette difficile question serait peut-être à chercher du côté d'« *une pédagogie de la continuité/rupture* » (*ibid.*, p. 178), permettant d'articuler les trois principes 1) de la hiérarchie des œuvres et des ordres de la valeur afin de ne pas tout aplanir (tout n'est pas équivalent), 2) de la valorisation des cultures singulières et 3) de leur possible dépassement dans des formes plus élaborées.

Conclusion : éducation et culture

L'éducation ne se résume donc pas à la simple administration d'une institution plus ou moins bien rodée depuis des siècles. Même si, comme dans toute entreprise humaine, rien n'y est joué et gagné d'avance, elle est bien plus que cela. C'est ce que les Anciens et les Modernes ont bien compris, les premiers ayant transformé la *paideia* en culture, les seconds ayant fait de l'éducation universelle un enjeu primordial. Mais si l'on peut souligner l'importance capitale de la transmission des valeurs et des savoirs dans la formation et la perpétuation de l'humanité, il s'en faut de beaucoup pour que les avancées et les innovations issues des réflexions et travaux les plus pertinents qui se sont effectués au cours des siècles, soient considérées et assumées comme des acquis définitifs. Nous le savons dorénavant : l'homme est faillible et faible, autant rationnel qu'irrationnel. Comme l'a si bien montré Rousseau, sa perfectibilité est à double tranchant : être de finitude, l'homme perd aussi facilement ce qu'il a gagné difficilement et l'idée de progrès de l'humanité reste problématique. L'éducation est donc une tâche à poursuivre et à recommencer perpétuellement.

Cependant, comme nous le suggérions au début de ce chapitre, la nouveauté à laquelle est confronté notre monde contemporain consiste dans le fait que les idées d'éducation et de transmission sont devenues en elles-mêmes problématiques. D'abord à cause du fait que le savoir a changé de statut[54]. De patrimoine des œuvres de l'humanité, il est devenu essentiellement somme d'informations et, dans une société de communication et de consommation généralisées, de plus

53. Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. ESF. p. 101.

54. Se reporter à Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Minuit. Voir en particulier : p. 11-15.

en plus réduit au rang de marchandise. Il semble donc que nous ayons définitivement basculé de l'univers de la bibliothèque à celui de la banque de données mises en réseaux. Mais ce sont aussi les valeurs qui posent problème ; celles-ci s'étant multipliées, nous nous trouvons désorientés quant à nos choix éthiques. La question du rapport de l'éducation à la culture (réunissant les savoirs et les valeurs) se pose donc aujourd'hui de manière très aiguë. Nous le constatons à l'occasion de la réapparition de questions ancestrales telles que celle de savoir *« ce qui vaut la peine d'être enseigné »*[55] et de quelle manière, de même que celle de savoir sur quelles valeurs cardinales fonder notre éducation. Effet d'un relativisme lié à une « crise des fondements » des savoirs et des valeurs et qui se généralise de plus en plus au sein des opinions publiques, le monde de la culture (celui des œuvres de l'humanité constituant le *socle* de référence) semble devenir *fluide* et se dissoudre dans l'insignifiance des rapports marchands. On ne sera donc pas surpris de constater que les appels à « refonder » l'école et l'éducation ne cessent de se multiplier parmi les esprits conscients des enjeux humains considérables qui se jouent aujourd'hui dans le monde de l'éducation, pour autant que celle-ci est une valeur essentielle de l'humanité.

Exercice 1

L'éducation peut-elle se passer de l'autorité ?

Exercice 2

Selon vous, l'éducation doit-elle choisir entre héritage et innovation ?

Exercice 3

Commentez cette formule d'Olivier Reboul : « Vaut la peine d'être enseigné ce qui unit et ce qui libère » (*La philosophie de l'éducation*, PUF, p. 106).

55. Reboul, *op. cit.*, p. 106.

Bibliographie

Arendt H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, folio/essais.

Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.

Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Condorcet, M. J. A. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique* [1792]. Paris : GF Flammarion.

Descartes, R. *Discours de la Méthode* [1637] (nombreuses éditions de poche).

Drouin-Hans, A.-M. (1998). *L'éducation, une question philosophique*. Paris : Anthropos.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Houssaye, J. (dir.) (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF.

Houssaye, J. (1996, rééd. 2007). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.

Kant, E. *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique ; Qu'est-ce que les Lumières ?* [1784] (nombreuses éditions de poche).

Kerlan, A. (2003) *Philosophie pour l'éducation*. Paris : ESF.

Kerlan, A., Develay, M., Legrand, L., & Favey, É. (2001). *Quelle école voulons-nous ?*

Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement. Paris : ESF.

Legros, R. (2006). *L'idée d'humanité*. Paris : Livre de Poche, Biblio/Essais.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.

Marrou H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. I. Le monde grec*. Paris : Seuil, Points/Histoire.

Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris : ESF.

Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Pestalozzi, J. H. (2008). *Écrits sur la Méthode. Vol. 1 – Tête, cœur, main* [1802-1808].

Le Mont-sur-Lausanne (Suisse).

Platon, *La République ; Ménon* (nombreuses éditions de poche).

Reboul O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Renaut, A. (2009). *La fin de l'autorité* [2004]. Paris : Flammarion, Champs.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil, Points/Essais.

Rousseau, J.-J. *Émile ou de l'éducation* [1762] (nombreuses éditions de poche).

Annexe 1

Platon, La République, Livre VII

Maintenant, repris-je, représente-toi de la façon que voici l'état de notre nature relativement à l'instruction et à l'ignorance. Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière ; ces hommes sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou enchaînés, de sorte qu'ils ne peuvent bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête ; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux ; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent devant eux, et au-dessus desquelles ils font voir leurs merveilles.

Je vois cela, dit-il[83].

Figure-toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des objets de toute sorte, qui dépassent le mur, et des statuettes d'hommes et d'animaux, en pierre, en bois, et en toute espèce de matière ; naturellement, parmi ces porteurs, les uns parlent et les autres se taisent.

Voilà, s'écria-t-il, un étrange tableau et d'étranges prisonniers.

Ils nous ressemblent, répondis-je ; et d'abord, penses-tu que dans une telle situation ils aient jamais vu autre chose d'eux-mêmes et de leurs voisins que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face ?

Et comment ? Observa-t-il, s'ils sont forcés de rester la tête immobile durant toute leur vie ?

Et pour les objets qui défilent, n'en est-il pas de même ?

Sans contredit.

Si donc ils pouvaient s'entretenir ensemble ne penses-tu pas qu'ils prendraient pour des objets réels les ombres qu'ils verraient ?

Il y a nécessité.

Et si la paroi du fond de la prison avait un écho, chaque fois que l'un des porteurs parlerait, croiraient-ils entendre autre chose que l'ombre qui passerait devant eux ?

Non, par Zeus, dit-il.

Assurément, repris-je, de tels hommes n'attribueront de réalité qu'aux ombres des objets fabriqués.

C'est de toute nécessité.

Considère maintenant ce qui leur arrivera naturellement si on les délivre de leurs chaînes et qu'on les guérisse de leur ignorance. Qu'on détache l'un de ces prisonniers, qu'on le force à se dresser immédiatement, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière : en faisant tous ces mouvements il souffrira et l'éblouissement l'empêchera de distinguer ces objets dont tout à l'heure il voyait les ombres. Que crois-tu donc qu'il répondra si quelqu'un lui vient dire qu'il n'a vu jusqu'alors que de vains fantômes mais qu'à présent, plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste ? Si, enfin, en lui montrant chacune des choses qui passent, on l'oblige, à force de questions, à dire ce que c'est ? Ne penses-tu pas qu'il sera embarrassé, et que les ombres qu'il voyait tout à l'heure lui paraîtront plus vraies que les objets qu'on lui montre maintenant ?

Beaucoup plus vrai, reconnut-il.

Et si on le force à regarder la lumière elle-même, ses yeux n'en seront-ils pas blessés ? N'en fuira-t-il pas la vue pour retourner aux choses qu'il peut regarder et ne croira-t-il pas que ces dernières sont réellement plus distinctes que celles qu'on lui montre ?

Assurément.

Et si, repris-je, on l'arrache de sa caverne par force, qu'on lui fasse gravir la montée rude et escarpée et qu'on ne le lâche pas avant de l'avoir traîné jusqu'à la lumière du soleil, ne souffrira-t-il pas vivement et ne se plaindra-t-il pas de ces violences ? Et lorsqu'il sera parvenu à la lumière, pourra-t-il, les yeux tout éblouis par son éclat, distinguer une seule des choses que maintenant nous appelons vraies ?

Il ne le pourra pas, répondit-il, du moins dès l'abord.

Il aura, je pense, besoin d'habitude pour voir les objets de la région supérieure. D'abord ce seront les ombres qu'il distinguera le plus facilement, puis les images des hommes et des autres objets qui se reflètent dans les eaux, ensuite les objets eux-mêmes. Après cela, il pourra, affrontant la clarté des astres et de la lune, contempler plus facilement pendant la nuit les corps célestes et le ciel lui-même, que pendant le jour le soleil et sa lumière.

Sans doute.

À la fin, j'imagine, ce sera le soleil – non ses vaines images réfléchies dans les eaux ou en quelque autre endroit – mais le soleil lui-même à sa vraie place, qu'il pourra voir et contempler tel qu'il est.

Nécessairement, dit-il.

Après cela il en viendra à conclure au sujet du soleil, que c'est lui qui fait les saisons et les années, qui gouverne tout dans le monde visible, et qui, d'une certaine manière, est la cause de tout ce qu'il voyait avec ses compagnons dans la caverne.

Évidemment, c'est à cette conclusion qu'il arrivera.

Or donc, se souvenant de sa première demeure, de la sagesse que l'on y professe, et de ceux qui y furent ses compagnons de captivité, ne crois-tu pas qu'il se réjouira du changement et plaindra ces derniers ?

Si, certes.

(trad. Baccou, Garnier-Flammarion)

83. Socrate dialogue avec Glaucon

Questions

1. Ce passage célèbre (connu sous les appellations de mythe ou d'allégorie de la caverne) nous expose, sous forme imagée et concrète, la théorie platonicienne de la vérité. Mais déterminez en quoi ce texte permet de poser également le problème de l'éducation. Relevez les passages significatifs.
2. Du point de vue de l'éducation, que symbolisent les prisonniers enchaînés au fond de la caverne ? Le prisonnier détaché ?
3. Quelle conception Platon se fait-il de l'éducation ?
4. De ce point de vue, quel est, selon vous, le rôle de l'éducateur au sein de la caverne ?
5. Réfléchissez sur le rapport existant entre éducation et contrainte. D'après ce texte, sont-elles exclusives l'une de l'autre ?

Annexe 2 — *Kant, Qu'est-ce que les lumières ? (1784)*

Les lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité, où il se maintient par sa propre faute. La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement[57] sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non pas d'un manque d'entendement, mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir sans être dirigé par un autre. Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des lumières.

La paresse et la lâcheté sont les causes qui expliquent qu'un si grand nombre d'hommes, alors que la nature les a affranchis depuis longtemps de toute direction étrangère, restent cependant volontiers, leur vie durant, mineurs ; et qu'il soit si facile à d'autres de se poser comme des tuteurs. Il est si commode d'être mineur. Si j'ai un livre qui me tient lieu d'entendement, un directeur qui me tient lieu de conscience, un médecin qui juge de mon régime à ma place, etc., je n'ai pas besoin de me fatiguer moi-même. Je ne suis pas obligé de penser, pourvu que je puisse payer ; d'autres se chargeront pour moi de cette besogne fastidieuse. Que la plupart des hommes (et parmi eux le sexe faible tout entier) finissent par considérer le pas qui conduit à la majorité, et qui est en soi pénible, également comme très dangereux, c'est ce à quoi ne manquent pas de s'employer ces tuteurs qui, par bonté, ont assuré la tâche de veiller sur eux. Après avoir rendu tout d'abord stupide leur bétail domestique, et soigneusement pris garde que ces paisibles créatures ne puissent oser faire le moindre pas hors du parc où ils les ont enfermées, ils leur montrent ensuite le danger qu'il y aurait à essayer de marcher tout seul. Or le danger n'est sans doute pas si grand que cela, étant donné que quelques chutes finiraient bien par leur apprendre à marcher ; mais l'exemple d'un tel accident rend malgré tout timide et fait généralement reculer devant toute autre tentative. Il est donc difficile pour l'individu de s'arracher tout seul à la minorité, devenue pour lui presque un état naturel.

(trad. H. Wismann, Gallimard, « Pléiade »)

57. Entendement : faculté de juger et de compréhension à l'aide de concepts.

Questions

1. Quelle conception Kant se fait-il de la minorité et de la majorité ? En quoi illustre-t-elle l'esprit des lumières ?
2. Qu'est-ce qui explique, selon vous, l'absence de courage ou la trop grande timidité pour pouvoir accéder à l'état de majorité ? Qu'est-ce qui, au fond, fait peur aux hommes ?
3. Comment envisager le rôle de l'éducation dans l'accès à la majorité telle que l'entend l'auteur ? Mais quel est le danger possible ?
4. Comment donc concevoir une éducation qui serait « libératrice » ? Y a-t-il aujourd'hui des pédagogies susceptibles d'aller dans ce sens ?
5. Que pensez-vous de la logique de l'arrachement présente dans ce texte ? En quoi peut-elle conditionner une conception de l'éducation ? Rapprochez les propos de Kant avec ceux de Platon. Qu'en concluez-vous ?

Annexe 3 — *Hannah Arendt, « La crise de l'éducation » (1958)*

Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit ; dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est. Cependant, de toute façon, vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation.

Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalent les choses en lui disant : « Voici notre monde ».

(Extrait de (1989) La crise de la culture, Gallimard, « folio essais », p. 242-243).

Questions

1. Quelle est la mission principale de l'éducateur selon H. Arendt ? Qu'en pensez-vous ?
2. Analysez la relation entre le monde, l'éducateur et l'enfant telle qu'elle est présentée dans ce texte. Qu'en déduisez-vous quant au statut de chacun de ces termes ?
3. Pourquoi l'auteur insiste-t-elle tant sur « le monde » et la responsabilité due à son égard ?
4. Expliquez cette phrase : « Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité ». Quelle conception de l'autorité en éducation se fait-on ordinairement ? Analysez la différence entre ces deux visions de l'autorité.
5. Selon vous, l'éducation doit-elle se borner à l'activité de transmission ? Quelle place accordez-vous à cette dernière dans l'éducation ?

Partie 2

Alain Kerlan

De la pédagogie à la philosophie et réciproquement

1. Philosophie de l'éducation : le retour ?

Le propos de ce cours pourra paraître bien classique et peut être daté, pour ne pas dire « dépassé ». Il va en effet s'agir d'une question assez simple, et qui concerne une discipline qui est née voici plus de 2500 ans, la philosophie, et que l'on convoquera de surcroît au chevet de l'un des problèmes les plus brûlants aujourd'hui un peu partout, celui de l'éducation. L'interrogation qui nous guidera peut se formuler sous la forme d'une simple question : Quelle place et quelles fonctions pour la philosophie (de l'éducation) en sciences de l'éducation ?

Exercice 1

Un premier exercice de « mise en jambes »
Question impertinente, peut-être, mais qui vous est proposée ici comme le tout premier exercice de la réflexion philosophique dans le champ de l'éducation. Que répondriez-vous à qui vous tiendrait à peu près le discours suivant : « A-t-on encore vraiment de la philosophie pour penser et pratiquer l'éducation ? Pourquoi l'éducateur et le formateur devraient-ils être attentifs aux apports de la philosophie, alors que les regards et les attentes sont plutôt tournés du côté de la psychologie, de la sociologie, plus généralement des sciences humaines et sociales ? Pourquoi aurait-on besoin de la philosophie (de l'éducation) parmi les sciences de l'éducation et en formation. Pourquoi sa présence serait-elle nécessaire ? »

Si vous prêtez bien l'oreille, si vous lisez un peu entre les lignes, vous n'aurez pas beaucoup de peine à dégager le texte « caché », latent, que dissimule (à peine) la forme interrogative du propos de votre interlocuteur : pour lui, les sciences humaines et sociales invoquées, psychologie, sociologie, etc., suffisent à rendre compte de l'éducation et à guider l'action de l'éducateur ; elles seules répondent à l'exigence de scientificité désormais requise. Ce discours, vous l'avez peut-être déjà entendu ; et vous l'entendrez encore. Il veut bien laisser une certaine place à la philosophie : il en faut bien un peu, n'est-ce pas, pour parler des fins et du sens.
Si nous voulons faire vraiment sa place à la philosophie parmi les sciences de l'éducation, dans le respect des spécificités de l'une et des autres, il faut partir d'un bon pied, et commencer par répondre à cet interlocuteur. Les trois questions suivantes vont vous y aider.

Question 1

Voici un petit texte d'un philosophe de l'éducation, Olivier Reboul, que l'on peut considérer comme un « classique » de la discipline. Tou(te)s les étudiant(e)s en sciences de l'éducation se doivent de lire ou d'avoir lu son petit livre régulièrement réédité, et tout simplement intitulé : La philosophie de l'éducation. Les lignes ci-dessous en sont extraites. Qu'en retenez-vous ?

« La philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être. Elle commence avec l'ironie socratique.

La philosophie de l'éducation sera donc avant tout une interrogation : non pas un corps de savoirs, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation. Comment se caractérise-t-elle, cette mise en question ?

D'abord elle est totale. Certes, le philosophe n'est pas un touche-à-tout. Mais on peut philosopher sur tout : sur Dieu, sur la politesse, sur l'art, sur les sciences, sur le langage… En droit, aucun domaine n'échappe à l'interrogation philosophique. Et c'est ce qui légitime la philosophie de l'éducation. D'autant que l'éducation est le fait humain par excellence ; l'homme, disait Kant, n'est ce qu'il est que par l'éducation.

Ensuite elle est radicale, en ce sens qu'elle va jusqu'au fond… Quand il s'agit d'éducation, la philosophie ne se demande pas comment guérir la dyslexie, mais quelle valeur ou quel sens cela implique le fait de savoir lire. Elle ne cherche pas à construire un programme scolaire, elle se demande ce qui vaut la peine d'être enseigné. Elle ne cherche pas les moyens les plus sûrs et les plus efficaces, elle se demande quelles sont les fins de l'éducation.

C'est pourquoi enfin la mise en question philosophique est vitale, en ce sens que ce qui la suscite n'est pas un intérêt purement spéculatif… La philosophie est en quête non seulement d'un savoir, mais d'un savoir-être, d'un savoir-être par le savoir ».

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation.* Paris, PUF. p. 3-4

Question 2

Le discours de notre interlocuteur, du moins son texte latent, peut être considéré comme la manifestation d'une vision « positiviste » du monde. Qu'en pensez-vous ? Recherchez la définition de ce terme. Faut-il distinguer « positivisme » et « scientifique » ?

Question 3

Rédigez une brève réponse à notre interlocuteur. Quels seront vos arguments ? Quelle thèse défendrez-vous ?

1A. La philosophie (de l'éducation) face aux sciences. Les analyses d'Olivier Reboul

Le philosophe n'ignore nullement l'existence des sciences de l'éducation ; comme l'écrit Olivier Reboul, il « ne peut pas plus les ignorer qu'un philosophe du langage la linguistique » (p. 7). Si la philosophie peut avoir un rôle au moins propédeutique dans le domaine de l'éducation et de la recherche en éducation, c'est d'abord, comme le défendait Olivier Reboul, en exerçant une vigilance épistémologique, en faisant de la réflexion sur les sciences constituées dans le champ de l'éducation une exigence intellectuelle et osons le dire, politique. Toute pensée philosophique inclut d'une manière ou une autre une *réflexion sur les savoirs constitués : leurs énoncés, valeur, leur sens, leurs limites*… Cette préoccupation est désormais essentielle en éducation. Le philosophe ne peut pas l'ignorer quand il aborde le champ de l'éducation : *il existe certes aujourd'hui des sciences de l'éducation ; mais la philosophie ne peut se contenter de les recevoir comme des vérités établies*. Il lui faut interroger tant leur pluralité que leur scientificité. L'existence et le sens même des «sciences de l'éducation» sont pour le philosophe de l'éducation des problèmes majeurs.

Les analyses d'Olivier Reboul sont éclairantes ; et elles ne prétendent être rien d'autre qu'une mise en œuvre rigoureuse de la démarche ou de l'exigence philosophique. Elles nous permettent de partir d'un meilleur pied.

Nous le ferons d'autant plus aisément que la donne est sans doute aujourd'hui plus favorable à la philosophie. La philosophie en effet fait retour en ce début du XXI[e] siècle. Il lui arrive même

d'être à l'honneur sur la scène culturelle et médiatique. Quelques exemples suffisent à l'illustrer, des succès que rencontrent les « Cafés de philosophie » au développement de la philosophie pour enfants enfants (voir Tozzi M., (2000). L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant. Discuter philosophiquement à l'école primaire, CNDP Hachette ; Lalanne, ?? (2000). Faire de la philosophie à l'école primaire, Paris, ESF), en passant par quelques figures et best-sellers inattendus. D'une certaine façon, un peu tardive, un peu différée – on peut d'ailleurs se demander pourquoi ce retard sur la société dont l'éducation semble coutumière –, une demande comparable s'exprime dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ne confondons pas toutefois exigence philosophique et engouement médiatique. Celui- ci est fragile et volatile, celle-là relève de notre responsabilité et de notre volonté. Alors que les dernières décennies avaient été marquées par un recul, sinon un abandon régulier de la philosophie sur le terrain de l'éducation, la nécessité d'une philosophie de l'éducation (Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., 2002), d'une philosophie pour l'éducation (Kerlan A., 2003) est désormais réaffirmée.

L'état d'esprit régnant parmi tous ceux que la préoccupation de l'éducation engageait à entreprendre des études en sciences de l'éducation, jusqu'à la fin des années 90 environ, tendait à considérer que les problèmes de l'éducation avaient leurs solutions dans le renouvellement de la pédagogie, et même que la solution de tout problème éducatif était essentiellement d'ordre pédagogique, en appui sur une psychologie ou éventuellement une sociologie éclairant la nature du problème.

1B. Du bon usage de la « crise »

Mais les choses ont beaucoup changé depuis une quinzaine d'années. On peut noter la corrélation de deux changements notables. D'une part l'effacement de la croyance en la pédagogie comme seule solution aux problèmes de l'éducation ; d'autre part un intérêt, une écoute plus attentive à la philosophie en éducation comme approche des problèmes de l'éducation. De plus en plus nombreux sont les éducateurs et les enseignants qui en viennent à concevoir, par exemple, que le problème de l'autorité éducative ne peut se réduire à une posture ou à un savoir-faire pédagogique, mais qu'il est en relation profonde avec les changements qui affectent les sociétés contemporaines et leurs systèmes de valeur, et qu'il ne peut être abordé et encore moins résolu sans la prise en compte de cette complexité.

Les exemples pourraient être multipliés, mais ce n'est pas nécessaire. L'essentiel avait déjà été pensé et écrit par Hannah Arendt dans un célèbre texte des années 60, et intitulé *La crise de l'éducation*. Il y a crise de l'éducation, écrivait-elle en substance, parce que nous ne savons plus très bien quelles sont les questions auxquelles répondent nos manières d'éduquer. S'il y a une dimension positive à la crise de l'éducation, c'est là qu'elle se trouve : la crise de l'éducation nous enjoint à en revenir aux questions de l'éducation, à ses questions de fond. Et rien ne serait plus désastreux que de se contenter de répéter des réponses toutes faites à des questions qu'il importe de poser à nouveaux frais.

Exercice 2

Dans le texte qui suit, Hannah Arendt enjoint l'éducateur, et tout citoyen, à regarder en face la crise de l'éducation ? Quel est selon elle le bon usage de la crise ? Pourquoi ?

> « En dehors de ces raisons d'ordre général qui sembleraient conseiller à l'homme de la rue de s'intéresser aux problèmes qui se posent dans des domaines dont, du point de vue du spécialiste, il ignore tout (et ceci est bien sûr mon cas quand je parle de la crise de l'éducation, puisque je ne suis pas éducatrice de profession), s'ajoute une autre raison beaucoup plus péremptoire pour obliger l'homme de la rue à s'intéresser à une crise qui ne le concerne pas directement : c'est l'occasion, fournie par le fait même de la crise – qui fait tomber les masques et efface les préjugés – d'explorer et de s'interroger sur tout ce qui a été dévoilé de l'essence du problème, et l'essence

du problème est la natalité, le fait que des êtres humains naissent dans le monde. La disparition des préjugés signifie tout simplement que nous avons perdu les réponses sur lesquelles nous nous appuyons généralement, sans même nous rendre compte qu'elles étaient à l'origine réponses à des questions. Une crise nous force à revenir aux questions elles-mêmes, et requiert de nous des réponses, nouvelles et anciennes, mais en tout cas des jugements directs. Une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit.»

Arendt, H. (1972). « La crise de l'éducation » (1958),
in La crise de la culture,* Paris, Folio/Essais, Gallimard, (traduction française*).

Beaucoup de commentateurs inquiets des difficultés que connaissent l'éducation et l'école trouvent dans les propos de Hannah Arendt une expression exemplaire et prophétique d'une crise dans laquelle l'éducation ne cesserait de s'enfoncer. Certes. Mais il faut aussi entendre ce que dit Hannah Arendt du « bon usage » de la crise. Une crise est aussi une chance d'en revenir aux questions de fond. Une crise doit nous conduire à retrouver les « bonnes » questions là où le débat et parfois même les politiques éducatives ne se contentent que de courir après des « solutions » et des « mesures » pédagogiques et administratives déclarées nouvelles et très vite obsolètes, l'une chassant l'autre, sans en revenir comme y invite vivement Hannah Arendt aux questions essentielles. Pensons ici au propos de Olivier Reboul qui ouvrait ce cours : la philosophie de l'éducation est avant tout une interrogation, à la fois radicale – allant donc à la racine – et vitale. Vitale oui : « *Une crise ne devient catastrophique que si nous n'y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés* », et non par « *des jugements directs* », en prise sur les vraies questions. Dans le texte de Hannah Arendt, la notion de pré-jugé retrouve son sens plein.

1C. Le besoin de philosophie

Résumons-nous. Si la philosophie a sa place et toute sa place en éducation et dans la recherche en éducation, c'est pour au moins trois raisons : 1) parce que, à l'opposé de la tentation positiviste et technocratique, il importe plus que jamais de penser l'éducation dans la complexité de ses dimensions ; 2) parce que sans les questions qui interrogent le sens de l'éducation les pratiques éducatives dégénèrent en procédés ; 3) parce que la crise de l'éducation nous interdit d'en faire l'économie.

Nous voici donc dans un moment de l'histoire éducative ou le *besoin de philosophie* ne cesse de s'affirmer. Mais il ne s'agit pas pour autant d'en revenir à cette arrogance philosophique qui regardait les sciences humaines de haut et prétendait être la seule forme de pensée garante du sens, détenir le monopole des fins. La place de la philosophie au sein des sciences de l'éducation a toujours été singulière et paradoxale : à la fois *fondatrice* sur le plan axiologique, et *critique* sur le plan épistémologique. La difficulté de « tenir » ce paradoxe face aux sciences humaines et sociales hégémoniques avait conduit le philosophe à se réfugier dans la « philosophie pure », tentation légitime, mais qui laissait le champ libre à une recherche en éducation réduite à la seule positivité, « débarrassée » de la perspective et de l'interrogation philosophiques. Pour éviter cette impasse, il faut que la philosophie assume ce renouveau du besoin de philosophie en éducation en affrontant les réalités éducatives.

1D. Du besoin de philosophie à sa nécessité. Sur la demande de philosophie, aujourd'hui

Le renouveau de l'intérêt pour la philosophie succède à la vague des sciences humaines. Psychanalyse, linguistique, sciences sociales occupaient le devant de la scène dans les années 70. Le constat en lui-même apporte une première considération : l'approche des problèmes et le type de réponses dont les sciences humaines étaient porteuses ne semblent plus constituer des réponses

suffisantes aux questions auxquelles elles étaient censées répondre. Ou, plus exactement, le traitement des questions et les réponses apportées n'ont pas fermé les questions.

En second lieu, il faut faire état d'une double mobilisation de la philosophie, qui pourra sembler contradictoire, paradoxale. D'un côté, les Grandes Écoles d'ingénieurs et de commerce – l'école Polytechnique, HEC – paraissent vouloir sortir d'une conception technique de la formation, et (ré) introduisent la philosophie et les Humanités dans leurs programmes de formation. On entend même parler de « philosophie d'entreprise » ! Quelques bons esprits vantent même l'intérêt de la formation philosophique au service de l'entreprise, de son fonctionnement et de son développement. De l'autre côté, la philosophie dont on parle, celle qui franchit la rampe des médias et connaît d'estimables succès de librairie, c'est essentiellement la philosophie pratique, la philosophie comme art de vivre. Qu'on songe à l'accueil réservé aux ouvrages d'André Comte-Sponville, ou bien aux *Exercices de philosophie quotidienne* de Roger Pol-Droit[56]. C'est ainsi que la revue *Sciences Humaines* (n° 122, décembre 2001), dans un dossier intitulé « Le changement personnel. Comment conduire sa vie ? », pouvait faire une large place à la philosophie, à côté du thème du « développement personnel », cher au monde de la formation. Ce que les travaux savants de Pierre Hadot[57] nous avaient appris à prendre en compte, à savoir la dimension et la vocation pratiques, et non pas exclusivement théoriques de la philosophie dès son invention en Grèce, s'inscrit ainsi dans l'actualité.

Sans doute n'y a-t-il pas une seule explication au regain de la philosophie. Explorer quelques-unes des réponses possibles, c'est alors entamer une sorte de radiographie du monde contemporain. On verra que l'entreprise n'éloigne pas des questions et des préoccupations éducatives, bien au contraire. Si quelque chose a changé dans le domaine de l'éducation, chez les éducateurs comme chez tous ceux que préoccupe l'éducation, c'est sans doute dans le sens d'une conscience de plus en plus vive de la complexité du problème éducatif, et de son enracinement dans les questions vives qu'affrontent les sociétés modernes.

1E. L'éducation et « *le malaise de la modernité* ». Charles Taylor

Dans cet esprit, on ne saurait trop conseiller à tous les éducateurs et à tous ceux qui se consacrent aux sciences de l'éducation la lecture de l'œuvre du philosophe canadien Charles Taylor. On trouvera notamment dans un ouvrage issu d'une série d'interventions radiophoniques, Le malaise de la modernité, une riche matière à réflexion. Charles Taylor y développe une idée aujourd'hui fort répandue, en tâchant toutefois d'élaborer philosophiquement sa signification et ses conséquences : c'est l'idée selon laquelle le monde moderne, la modernité, se caractérise par la perte des repères et du sens.

Aux sources du « malaise »

On conçoit aisément en quoi la thèse interpelle l'éducateur : éduquer, cela a bien rapport avec les repères et le sens. Le succès de l'ouvrage de Michel Develay, *Donner du sens à l'école* (ESF, 1996) en porte témoignage. Mais qu'est-ce alors qu'éduquer, dans une société marquée par la perte des repères et du sens ? Qu'est-ce qu'éduquer, dès lors qu'il ne s'agit pas, qu'il ne s'agit plus simplement de transmettre des repères et du sens « déjà là » ? Le besoin de philosophie, ici, exprime à la fois et paradoxalement le besoin et l'effacement du sens, la responsabilité éducative de la construction d'un sens qui n'est pas déjà donné.

Sous le terme de « malaise de la modernité », Charles Taylor désigne « des traits caractéristiques de la culture et de la société contemporaines que les gens perçoivent comme un recul ou comme

56. Droit, R. P. (2001).101 *Expériences de philosophie quotidienne*, Paris : Odile Jacob

57. Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard, Folio Essais

une décadence, en dépit du « progrès » de notre civilisation » (*Le malaise de la modernité*, éditions du Cerf, 1994, p. 9). Ce propos, concernant l'éducation, est fort répandu : « baisse du niveau », « crise des valeurs », « perte de l'autorité », « recul culturel ». Qui n'a jamais cédé à la tentation de ce jugement de crise et de perte ? La réflexion de Charles Taylor, en premier lieu, lie le malaise de la modernité à l'effacement de l'ordre sensé dans lequel la société traditionnelle inscrivait les individus. En ce sens, « la première cause du malaise est l'individualisme » (p. 10). De l'individualisme au sens philosophique du terme, qui voit dans l'autonomie de l'individu et dans l'affirmation de l'individu comme valeur « la plus belle conquête de la modernité ». Mais cette liberté moderne possède sa face d'ombre : *« Nous avons conquis notre liberté moderne en nous coupant des anciens horizons moraux. Nos ancêtres croyaient faire partie d'un ordre qui les dépassait »* (*Idem*). La conséquence est que nous avons cessé de faire partie de la « grande chaîne des êtres » et de l'ordre dans lequel chacun trouvait une place justifiée de toute éternité, de la naissance à la mort, et du même coup une réponse à la question du sens, sans même qu'elle soit posée. En effet, cet ordre du monde naturel et social indiscuté, ces hiérarchies, *« en même temps qu'elles nous limitaient, (elles) donnaient un sens au monde et à la vie sociale »* (p. 11). Encore une fois : qu'est-ce que vivre, qu'est-ce qu'éduquer dans ce monde nouveau ? Le besoin de philosophie, en général, et de façon plus particulière, en éducation et en formation, doit être mis en relation avec une conscience plus vive de cette question.

La même réflexion s'applique à la seconde des trois raisons que Charles Taylor assigne au malaise de la modernité : la primauté de la raison instrumentale, c'est-à-dire un mode de pensée et d'agir avant tout attentifs aux moyens. Par « raison instrumentale », explique le philosophe, « j'entends cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite » (p. 12). Si nous définissons la philosophie par le souci des fins, nous comprenons que le besoin de philosophie dans le monde contemporain interroge la primauté accordée à la raison instrumentale. Quant à l'éducation, elle est par vocation, par nature, souci des fins ; une éducation gouvernée par la seule raison instrumentale ne différerait guère d'un « élevage », fût-il « élevage humain ». Le besoin de philosophie, en éducation, exprime à cet égard la conscience vigilante de l'éducation comme pratique, qu'on ne saurait sans la détruire confondre avec une technique.

La troisième dimension du malaise de la modernité selon Charles Taylor invite à prolonger et conforte cette réflexion. « Les institutions et les structures de la société techno-industrielle restreignent considérablement nos choix » (p. 16), constate Charles Taylor. Elles conduisent à laisser les experts décider pour nous, elles façonnent notre vie selon des contraintes et des logiques qui échappent à nos décisions. Nous devons nous incliner devant des nécessités qui nous dérobent notre liberté de choix. N'est-ce pas cela, ce qu'on désigne comme « pensée unique » ? Bref, « on peut penser qu'une société fondée sur la seule raison instrumentale menace nos libertés, tant individuelles que collectives – parce que ce ne sont pas seulement nos décisions sociales qu'elle modèle » (*Idem*), mais aussi nos vies individuelles. Le besoin de philosophie est alors ici l'expression ou plutôt l'affirmation d'une exigence politique : « C'est notre dignité de citoyen qui est ici menacée... La perte de la liberté politique signifierait que nous ne pourrions même plus faire les choix qui nous restent en tant que citoyens, et qu'un pouvoir tutélaire les ferait à notre place » (p. 18). Le besoin philosophique en éducation découle dès lors de la toute première mission de l'école en démocratie : former des citoyens.

Pour marquer une étape dans la réflexion

On vient de le voir, le besoin de philosophie en éducation n'est guère dissociable du besoin de philosophie tout court. Avançons même que celui-là éclaire celui-ci. Et si la question de l'éducation, de la formation était l'une des clés de la demande de philosophie aujourd'hui ? La conscience que nous avons de la complexité et de l'importance des questions éducatives alimente notre besoin de philosophie : parce que nous sommes en train de (re)découvrir que toute activité de formation

et d'éducation touche à des questions, des idées, des problèmes et des valeurs qui regardent ce que nous sommes, notre existence et son sens, notre humanité et notre historicité. Parce que nous comprenons de mieux en mieux qu'éducation et formation, sont, comme l'écrit Michel Fabre (1999), des « structures d'existence », des « propres de l'homme ». Être en tant qu'être humain, c'est s'éduquer ; exister, c'est se former.

Un texte classique pour prolonger l'analyse et nourrir la réflexion

Les *Réflexions sur l'éducation* d'Emmanuel Kant ont été élaborées entre 1776 et 1787. Il s'agit des notes d'un cours de pédagogie que le philosophe fut appelé à professer à plusieurs reprises. Le texte ci-dessous en est extrait.

> « L'art de l'éducation, ou la pédagogie, doit devenir raisonné, s'il doit développer la nature humaine de telle sorte que celle-ci atteigne sa destination. Des parents, qui eux-mêmes ont été éduqués, sont déjà des exemples, d'après lesquels les enfants se forment, et d'après lesquels ils se guident. Mais si ces enfants doivent devenir meilleurs, il faut que la pédagogie devienne une étude ; car autrement il n'en faut rien attendre et un homme que son éducation a gaïté sera le maître d'un autre. Il faut dans l'art de l'éducation transformer le mécanisme en science, sinon elle ne sera jamais un effort cohérent, et une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait déjà construit. Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux : on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale. Ce principe est de grande importance. Ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état put en sortir dans l'avenir. Toutefois deux obstacles se présentent ici : 1) Ordinairement les parents ne se soucient que d'une chose : que leurs enfants réussissent bien dans le monde, et 2) les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins. Les parents songent à la maison, les princes songent à l'État. Les uns et les autres n'ont pas pour but ultime le bien universel et la perfection à laquelle l'humanité est destinée, et pour laquelle elle possède aussi des dispositions ».
>
> **Kant, E. (1984).** ***Réflexions sur l'éducation.*** **Paris : Vrin. p. 79-80**

Comme on peut le lire dès la première ligne, le premier propos du philosophe est d'assigner à l'éducation sa fin, comme développement de la nature humaine selon sa destination d'être raisonnable. Le développement des moyens nécessaires est soumis à cette fin. La fin elle-même n'est pas un état arrêté qu'il faudrait atteindre, une essence définie qu'il faudrait réaliser ou accomplir. La destination n'est pas un état donné. L'humanité comme fin de l'éducation ne réside pas dans un contenu (un modèle à mettre en place), elle est un mouvement indéfini vers un meilleur toujours à venir. L'image de l'horizon vers lequel il faut tendre sans jamais l'atteindre exprime bien ce mouvement ouvert de la perfectibilité. L'humanité est toujours « à venir ». Une éducation rationnelle, raisonnée, méthodique doit être au service de ce progrès, de cette progression. Et nulle progression selon la destination raisonnable ne serait possible sans l'horizon lointain qui donne sens au mouvement et ordonne l'effort. Chacun aura sans doute souligné au passage la phrase qui concentre tout le propos : *On ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale*. Il s'agit d'une Idée et d'un idéal dont il faut faire un usage régulateur (ils guident la conduite éducative) et non constitutif (ils ne constituent pas un « programme » à réaliser, une définition de l'humain à programmer). Kant n'est pas naïf ; il sait bien que le mouvement naturel des parents comme des responsables politiques est de vouloir éduquer selon les besoins du présent (adaptation) ; mais il nous averti qu'à borner l'éducation à ce présent et aux commandements du moment, à se priver d'horizon et de projet de dépassement, on détourne l'éducation de son essence et de sa vocation, de sa fonction d'atelier de l'humanité. Comment être à la hauteur de cette responsabilité si le regard ne franchit pas la ligne du présent ?

Exercice 3

Vous commenterez le texte de Kant en montrant comment il peut encore éclairer la tâche éducative, aujourd'hui. Montrez, en particulier, comment s'y exprime l'exigence philosophique en éducation.

Exercice 4

Le besoin de philosophie se confond-il avec la nostalgie du religieux dans nos sociétés désacralisées ? Attachez-vous à les distinguer et à les comparer (le rapprochement du texte de Kant des propos de Taylor peut vous y aider).

2. Philosopher « en éducation » : une exigence, mais aussi une démarche et des méthodes

Corrigeons tout de suite un jugement courant et erroné concernant la philosophie : non, la philosophie ne se cantonne pas à la fréquentation des « grandes idées » et des valeurs, en ignorant les réalités concrètes !

2A. La tête en l'air et les pieds sur terre

Ce préjugé était déjà plaisamment évoqué par Platon, dont l'un des dialogues socratiques reprend l'anecdote populaire du philosophe nez en l'air et seulement préoccupé du ciel, et du coup aveugle au fossé sur son chemin dans lequel lui-même et sa « méditation élevée » choient inévitablement. Corrigeons donc, et la philosophie de l'éducation est sans doute un bon chemin pour ne pas se perdre dans le ciel des idées pures : la philosophie (de l'éducation) a bien affaire aux réalités éducatives telles qu'elles se manifestent à tout éducateur, à tout citoyen soucieux d'éducation. En quoi consistent ces « réalités éducatives » dont la philosophie doit se préoccuper ? Elles sont de deux ordres. Ce sont d'abord des faits, qu'il faut traiter « comme des choses » selon la célèbre formule de Durkheim fondant la sociologie comme science, soit un ensemble constitué de pratiques, de discours et de textes, de systèmes, de dispositifs, de fonctionnements, d'outils pédagogiques, de méthodes, etc. Mais c'est aussi un ensemble de savoirs et de connaissances, dans lequel les sciences de l'éducation occupent aujourd'hui une place particulière.

2A1. L'entrée en philosophie. Commencer à philosopher

L'éducateur et le citoyen – autant dire chacun d'entre nous, dès lors qu'il est engagé, qu'il le veuille ou non dans la question de l'éducation – auraient donc beaucoup à gagner à « cultiver la philosophie ». La philosophie serait donc l'affaire de tous ? Tous philosophes ? La philosophie a pourtant la réputation de l'aridité, de l'abstraction la plus difficile, la plus réservée…

On connaît là-dessus l'avis de Platon et l'inscription au fronton de l'Académie : Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre ! On se souvient aussi de cet autre avis du maître, selon lequel il n'est guère possible de philosopher avant cinquante ans ! Comprenons le sens au-delà des formules ; elles avertissent que la démarche philosophique, l'entrée en philosophie, selon Platon, ne peut être que l'engagement d'une rupture nécessaire avec la forme ordinaire dont le monde se donne à nous ; rupture entre l'apparence et l'être au-delà des apparences, quête de l'intelligible par-delà le sensible. Tel est bien en effet, l'enseignement de la fameuse allégorie de la caverne au livre VII de *La République* : il faut que le philosophe parmi les hommes s'arrache aux ombres fascinantes contemplées au fond de la caverne, qu'il fasse chemin vers la lumière et les vrais objets dont les hommes ne connaissent que l'ombre et le leurre, puis qu'il reviennent en guide et révélateur,

philosophe roi sans qui nous vivons enchaînés et aveugles. Faut-il donner à l'allégorie une portée, une signification éducative ? Les interprètes souvent s'y emploient, et soulignent comment elle débouche sur la mise en œuvre d'une éducation. L'éducation bonne selon Platon doit se construire sous la pensée et la conduite des philosophes – la pensée de ceux qui ont fait l'expérience de la vérité – eux seuls ont connaissance du tout et de l'harmonie des parties, des conditions et de l'équilibre de la Cité juste.

Tout ceci sans doute nous semblera bien idéal et exorbitant, immodéré. La tête dans les nuages ? En vérité, il existe deux façons de concevoir la philosophie. La première y voit une activité théorique dont l'ambition systématique est l'ambition même de la science ; la seconde en attend une leçon de vie, une manière de penser sa vie et de vivre sa vie en la pensant : une pratique. C'est ce que rappelle opportunément un philosophe contemporain, Jacques Bouveresse :

> « Il y a deux manières fondamentalement antithétiques et inconciliables de concevoir la philosophie. On peut la voir comme une activité de construction théorique qui, nécessairement, se situe plus ou moins dans la continuité de celle de la science et qui ne se distingue de celle-ci que par une généralité et une abstraction plus grande, ou bien comme une activité ou un exercice qu'on entreprend d'abord sur soi-même, qui porte sur la façon dont on vit le monde et sur ce qu'on en attend, un travail d'analyse et de réforme de soi, qu'on peut éventuellement aider les autres à réaliser sur eux-mêmes, mais que chacun doit entreprendre pour soi. C'est la conception de Wittgenstein, qui le rapproche plus de certains moralistes de l'Antiquité que de Russell ou Carnap[58]».

On notera que la leçon éducative qu'on peut tirer de la philosophie diffère selon qu'on conçoive la philosophie selon la première voie ou selon la seconde. La philosophie platonicienne, l'allégorie de la caverne en témoigne, les lie ensemble, et c'est là sa grandeur et sa puissance fondatrice. Du coup, la philosophie de l'éducation hérite de cette double perspective, et d'une ambition à la fois modeste et considérable. La lucidité philosophique consiste aussi à ne pas succomber à l'ivresse philosophique. Pour tirer de la philosophie le bénéfice éducatif qu'elle recèle, peut-être faut-il commencer par la sagesse de ne pas lui demander trop. Le propos de Jacques Bouveresse là-dessus mérite d'être médité :

> « On surestime considérablement en France la capacité qu'a la philosophie de transformer profondément la façon de penser des gens, et même éventuellement la société elle-même ... L'enseignement de la philosophie se présente géné ralement comme une sorte de rite initiatique qui est supposé provoquer une transformation radicale : après, les gens ne seront plus comme avant... Mais jusqu'à quel point l'enseignement de la philosophie développe-t-il réellement l'esprit critique de nos concitoyens ? La réponse est loin d'être évidente... Quand on affirme le droit de tout un chacun à la philosophie, on présuppose que celui qui ne fait pas de philosophie est réellement privéde quelque chose d'essentiel. Pour un philosophe professionnel, dont la philosophie est la raison d'être, c'est évident. Mais peut-on généraliser à tout le monde ? Que la philosophie permette (peut-être) à certains de mieux vivre, cela signifie-t-il qu'on ne peut pas vivre bien sans la philosophie, en tout cas sans celle qu'enseignent les philosophes [59]» ?

Beaucoup de notre rapport à la philosophie se joue dans l'entrée en philosophie : personnelle et autodidacte pour certains, dans l'adolescence ou l'âge adulte, à l'occasion de l'enseignement de la classe terminale ou de l'universitépour d'autres. À l'occasion d'une reprise d'étude, par exemple en sciences de l'éducation… Peut-être même beaucoup plus tôt, si l'on croit pouvoir penser que les interrogations du philosophe ont leurs racines dans les questionnements premiers de l'enfance. Les nombreuses expériences de « philosophie pour enfants », de séances philosophiques dès l'école primaire, au Québec et en France notamment, et même un peu partout dans le monde avec l'appui de l'UNESCO, ne peuvent manquer à cet égard d'interpeller le philosophe éducateur.

---

58. Bouveresse, J. (1998). *Le philosophe et le réel.* Paris : Hachette. p. 121-122.

59. *Ibid*., p. 234-238.

Exercice 5

Il y a sans doute beaucoup à gagner à interroger son propre rapport à la philosophie et à son enseignement. Comment cela « se passe-t-il » ? Quel « rapport » entretenons-nous avec la philosophie ? Comment y sommes-nous entrés, ou non ! ? Interrogez votre propre expérience, celles des autres autour de vous. Recueillez des témoignages d'enseignés : qu'en retenez-vous ?

2B. Philosopher, enseigner, éduquer

Enseigner, selon la belle étymologie latine du mot, c'est « faire signe » : *insignare*. Pensez par exemple à l'enseigne d'un magasin. C'est bien le même mot. L'enseignant est celui qui permet d'aller vers le savoir, et c'est pourquoi il ne peut se satisfaire de le transmettre. Les savoirs qu'il « transmet » sont aussi et à certains égards d'abord des moyens pour aller plus loin sur le chemin du savoir ; pour accéder à une véritable autonomie intellectuelle. L'enseignement de la philosophie, selon la progression que suppose tout enseignement méthodique, pose le problème de l'enseignement d'une façon certes atypique mais dont la particularité paradoxale peut inéresser et amener à réfléchir tout éducateur. Ainsi, tout apprentissage doit-il commencer par les bases et les aspects les plus « simples » de la discipline. Mais que signifie « simple » ? Et que sont des « bases » en philosophie ? Est-il plus « simple » d'aborder l'œuvre d'Aristote avant celle de Descartes ? Celle de Descartes avant celle d'Auguste Comte ? L'autre mot de la pédagogie est « élémentaire ». Comme on le dit depuis la naissance de la pédagogie moderne et le développement de l'école républicaine, comme le répète aujourd'hui les pédagogues républicains, il faut enseigner « les éléments ». La philosophie, toutefois, est-elle « élémentarisable » ? Qu'en reste-t-il au terme de la « transposition didactique » ?

Faut-il alors en tenir pour une conception aristocratique de l'enseignement philosophique, serait-elle celle d'une « aristocratie pour tous » ? N'y a-t-il pas d'autre voie d'accès que de « sauter dedans », et de « recommencer » chaque fois la philosophie pour soi-même ? C'est ce que semble dire Jean-François Lyotard, quand il avance que la philosophie est d'abord et nécessairement une autodidactique :

> « Philosopher est d'abord une autodidactique. C'est cela que je veux dire d'abord par cours philosophique[60]. On ne peut pas être un maître, maîtriser ce cours. On ne peut pas exposer une question sans s'y exposer. Interroger un « sujet » (la formation, par exemple) sans être interrogé par lui. Donc sans renouer avec cette saison d'enfance, qui est celle des possibles de l'esprit. Il faut recommencer. Ne peut pas être philosophe l'esprit, y compris l'esprit du professeur de philosophie, qui arrive nanti sur la question et, en classe, qui ne commence pas, qui ne reprend pas le cours par le commencement. Nous savons tous premièrement que ce travail doit avoir lieu à l'occasion de n'importe quel « sujet », et deuxièmement que commencer ne signifie pas prendre généalogiquement (comme si la généalogie, et en particulier la diachronie historienne, ne faisait pas interrogation)[61] ».

On ne peut pas exposer une question sans s'y exposer. La leçon éducative de la philosophie ne vaut-elle pas pour tout enseignant, tout enseignement ? Pour tout éducateur ? On ne peut pas interroger quelque sujet que ce soit sans être en retour interrog par lui. On ne peut pas interroger la tâche d'éduquer sans être interrogée par elle. Ce mouvement conjugue en somme les deux étymologies latines présumées du terme « éduquer ».

---

60. Un peu plus haut l'auteur écrit : « Je dis « cours philosophique » » comme on dit « fil du temps ».

61. Lyotard, J. F. (1986). « Adresse au sujet du cours philosophique » dans *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris ©éditions Galilée, Le livre de poche Folio/essais. p. 142/143.

Éduquer, c'est, en un premier sens « *educere* » : littéralement « guider vers », « conduire vers » (pensez au « *ducce* » italien, le guide), voir même « sortir de ». One ne peut interroger l'éducation comme pratique qu'en « en sortant », et la posture philosophique revendique et assue cette sortie nécessaire. Mais éduquer c'est aussi « *educare* » que l'on pourrait traduire par nourrir (comme dans la langue de Montaigne, quand il nous dit avoir été « nourri aux lettres »), par « prendre soin » (pensez au « *take care* » anglo-saxon, c'est bien la même racine). Si la philosophie veut interroger l'éducation, il faut certes qu'elle commence par « en sortir » : entendez par là : se sortir de tout ce qu'on en dit et répète parce qu'on baigne dedans… et l'éducation hélas ne manque pas de ces discours administratifs, techniques, voire lyriques, etc., qui « en parlent » à notre place ; mais il faut aussi qu'elle demeure enracinée dans les réalités et les pratiques éducatives concrètes, qu'elles s'en nourrissent.

Jean-François Lyotard dans le texte que nous venons de lire ne paraît prendre l'exemple de la formation qu'au passage, parmi d'autres nombreux exemples possibles. Pour nous, l'exemple possède une bien plus grande portée. La philosophie (de l'éducation) ne peut être interrogation pleinement philosophique de l'éducation que pour celui qui se dispose à être interrogé par elle : qui sommes-nous, quelles sont nos valeurs, quelle figure donnons-nous à notre monde, quel destin collectif voulons-nous, voilà quelques-unes des questions que l'éducation et la formation ne peuvent manquer de poser en retour à celui qui prétend l'interroger, voire en faire un objet de sciences. La philosophie est la posture destinée à maintenir ouvert le retour de la question sur le questionneur ; sa fonction élucidatrice[62] passe par là. Voilà peut-être pourquoi le thème platonicien de la réminiscence exerce une telle fascination pour le philosophe pédagogue. Dans un célèbre dialogue souvent évoqué en philosophie de l'éducation, *Le Ménon*, Platon montre Socrate à l'œuvre dans son travail d'« accoucheur des esprits ». Ménon est un simple esclave, sans savoir, ignorant tout de la mathématique et de la géométrie. Socrate, maître es maïeutique, le conduit néanmoins, par le jeu de ses questions, à découvrir une propriété géométrique, celle de la duplication du carré (comment construire un carré pour que sa surface double celle d'un carré donné). On peut l'entendre à la lettre : tout apprentissage est découverte et reprise en soi d'un savoir déjà là ; l'âme a gardé les traces de son appartenance au monde des Idées, que ranime l'art de Socrate. On peut aussi l'entendre d'une façon métaphorique : il est toujours possible, et c'est le message éducatif de la philosophie, de renouer, comme le dit Jean-François Lyotard, « avec cette saison d'enfance, qui est celle des possibles de l'esprit ».

3. Pensée et démarche philosophique en éducation

La philosophie de l'éducation est une philosophie à part entière. Ce dernier développement rappellera donc ce qui caractérise la pensée et la démarche philosophique à l'œuvre dans le domaine de l'éducation et de la formation, comme ailleurs en philosophie.

3A. La philosophie par elle-même

On lira ici deux courts textes de philosophes expliquant ce qu'est ou doit être selon eux la philosophie. Le lecteur les méditera en examinant comment s'y mêlent les deux voies de la philosophie que Jacques Bouveresse invitait à distinguer, la philosophie comme « activité de construction théorique » et la philosophie comme « une activité ou un exercice qu'on entreprend d'abord sur soi-même ». Faut-il absolument les opposer ?

62. Le sens précis de ce terme sera explicité plus bas.

Kant : On ne peut qu'apprendre à philosopher

> « La philosophie n'est que la simple idée d'une science possible qui n'est donnée nulle part in concreto, mais dont on cherche à s'approcher par différentes voies jusqu'à ce qu'on ait découvert l'unique sentier qui y conduit, mais qu'obstruait la sensibilité, et que l'on réussisse, autant qu'il est permis à des hommes, à rendre la copie, jusque-là manquée, semblable au modèle. Jusqu'ici on ne peut apprendre aucune philosophie ; car où est-elle, qui la possède et à quoi peut-on la reconnaître ? On ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec la réserve du droit qu'a la raison de rechercher ces principes eux-mêmes à leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter ».

Emmanuel Kant, *Critique de la Raison pure,* 1781, trad. Trémesaygues et Pacaud, Alcan, p. 646.

Bertrand Russell : la valeur humaine de la philosophie est dans son incertitude même

Bertrand Russell est un logicien, mathématicien et philosophe, savant représentant d'une philosophie analytique dans la continuité de la science. La valeur qu'il accorde ici à la philosophie n'en concerne pas moins son aspect existentiel :

> « La valeur de la philosophie doit être cherchée pour une bonne part dans son incertitude même. Celui qui n'a aucune teinture de philosophie traverse l'existence, emprisonné dans les préjugés qui lui viennent du sens commun, des croyances habituelles à son temps et à son pays, et des convictions qui se sont développées en lui sans la coopération ni le consentement de sa raison. Pour un tel individu, le monde est sujet à paraître précis, fini, évident ; les objets habituels ne lui posent aucune question et les possibilités non familières sont dédaigneusement rejetées. Dès que nous commençons à philosopher, au contraire, nous trouvons que même les choses les plus ordinaires de la vie quotidienne conduisent à des problèmes auxquels nous ne pouvons donner que des réponses très incomplètes. La philosophie, bien qu'elle ne soit pas en mesure de nous dire avec certitude quelle est la vraie réponse aux doutes qu'elle élève, peut néanmoins suggérer diverses possibilités qui élargissent le champ de nos pensées et les délivrent de la tyrannie de la coutume. Tout en diminuant notre certitude à l'égard de ce que sont les choses, elle augmente beaucoup notre connaissance à l'égard de ce qu'elles peuvent être ; elle repousse le dogmatisme quelque peu arrogant de ceux qui n'ont jamais pénétré dans la région du doute libérateur et garde vivace notre sens de l'étonnement en nous montrant les choses familières sous un aspect non familier ».

Russell, B. (1912). *The Problems of Philosophy.*
Londres : Oxford University Press. chap. 15, trad. L. L. Grateloup.

3B. Le travail philosophique : un travail du concept

Si l'on doit définir l'objet et les méthodes de la pensée philosophique, il faut d'abord rappeler que le travail philosophique réside essentiellement dans l'analyse des idées, le « décorticage » des concepts, parfois dans l'invention, la production de concepts. La philosophie est travail sur les concepts, travail des concepts ; le philosophe est un travailleur, un spécialiste du concept ! Gilles Deleuze a écrit là-dessus des pages mémorables (Deleuze et Guattari, 1991). La toute première attention philosophique en éducation et en formation doit donc concerner les concepts en usage.

Il faut donc ici à nouveau et inlassablement rappeler la figure historique et légendaire de Socrate, cet homme qui allait dans la Cité d'Athènes au devant de tous les « experts » et professionnels pour les interroger sur les notions dont ils sont censés, en tant que « spécialistes », être des « connaisseurs » et des « savants » ; interrogeant donc l'homme d'État sur le bien commun, sur la justice ; le sophiste, qui prétend éduquer, enseigner la vertu, la beauté, etc. sur le savoir, la vertu, la beauté ; le général meneur d'hommes au combat sur le courage qu'il réclame d'eux… Imaginons un moment un Socrate contemporain interrogeant, interpellant ainsi de front, sur notre moderne Agora qu'est un plateau de télévision, tous ceux qui agissent au nom d'une légitimité d'experts, et les confrontant à leur méconnaissance…

Le travail philosophique commence donc par, inclut nécessairement, une « déconstruction », un démontage des idées et des opinions, une remontée aux principes, une vigilance quant à l'usage et au sens des mots qui disent les idées et les concepts. L'allégorie platonicienne de la caverne reste bien ici une référence fondatrice, paradigmatique.

3C. Méthodes et démarches de la philosophie

Pour une présentation générale des méthodes de la philosophie et leur application à l'éducation, on se reportera à Olivier Reboul, (1989) *Philosophie de l'éducation*, PUF, col. Que sais-je ?, chapitre 1. Nous avons déjà suivi l'auteur ; nous le suivrons à nouveau.

Reboul rappelle d'abord que la philosophie de l'éducation est une interrogation mettant délibérément en question ce que l'on croit savoir sur l'éducation ; qu'elle est totale, parce qu'elle porte sur le fait humain par excellence ; qu'elle est radicale (elle entend aller jusqu'aux racines) ; qu'elle est vitale, visant un savoir-être par le savoir, et n'est donc pas dictée par un intérêt purement spéculatif, mais bien par un intérêt pratique.

Ces caractéristiques sont très clairement engagées dans les « démarches », les « méthodes » de la réflexion philosophique. On peut considérer les principales « méthodes » de la philosophie comme des indications sur l'usage qu'on peut faire de la philosophie dans la réflexion et la recherche en éducation.

3C1. Le recours à l'histoire de la philosophie

Nos problèmes ont déjà été posés. Cela ne signifie pas que la démarche recherche les réponses dans le passé ; mais que les philosophies passées offrent des cadres logiques et conceptuels, des réserves cohérentes de pensées armées, des problématiques fortement élaborées. C'est pourquoi, comme le remarque Reboul, « *l'histoire [de la philosophie] révèle à chacun ce qu'il pense de façon confuse et parfois contradictoire* » (*op. cit.* p. 6). Bref, les pensées philosophiques élaborées donnent une structure à nos débats. L'histoire de la philosophie est un prodigieux réservoir de problématiques explorées et élaborées. On peut en trouver de nombreux exemples forts convainquant en philosophie de l'éducation et de la formation[63].

3C2. La démarche épistémologique, la réflexion sur les sciences constituées

Toute pensée philosophique inclut d'une manière ou d'une autre une réflexion sur les savoirs constitués : leurs énoncés, les valeurs qu'elle engage, leur sens, leurs limites. Cette préoccupation est désormais essentielle en éducation. Le philosophe ne peut pas l'ignorer quand il aborde le champ de l'éducation : il existe aujourd'hui des sciences de l'éducation. La philosophie ne peut se contenter de les recevoir comme des vérités établies. Il lui faut interroger tant leur pluralité que leur scientificité. L'existence et le sens même des « sciences de l'éducation » sont pour le philosophe de l'éducation des problèmes majeurs. Les concepts des sciences de l'éducation ont aussi leur histoire et leurs enjeux. On peut ainsi interroger les didactiques et leur scientificité revendiquée[64].

63. Deux exemples : Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF ; Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard Calmann-Lévy,

64. Exemples : Cornu, L. & Vergnoux, A (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette. ; Kerlan, A. (1999). « *Les didactiques entre instruction et instrumentation* », Revue du CRE, Université de Saint-Étienne, CDDP de la Loire, n° 17, décembre 1999.

3C3. L'analyse logique, ou analyse du langage

C'est une interrogation sur le vouloir-dire. Et particulièrement sur le langage courant, sur cette parole qui pense en nous et au-delà de nous. L'analyse logique débusque la pensée implicite dans la langue pour ne pas être pensée par elle.

Exercice 6

Question 1

Quelle différence faites-vous entre « apprendre le violon » et « former un violoniste » ?

Question 2

Concernant l'apprentissage de la lecture, la formule la plus courante a longtemps été : « apprendre à lire ». On dit le plus souvent aujourd'hui : « former un enfant lecteur ». Est-ce la même chose ? Quelle différence ? Pourquoi la seconde formule s'est-elle substituée à la première ?

Ainsi, pensons-nous vraiment ce que nous voulons dire quand, cédant à l'usage de plus en plus fréquent, nous substituons l'expression « former un enfant lecteur » à l'expression « apprendre à lire » à un enfant ? Comment pensons-nous la différence entre les deux expressions ? Olivier Reboul a fait un usage exemplaire de cette méthode, qui lui semblait particulièrement requise en éducation, parce que la pensée éducative y devient trop souvent slogan pédagogique[65]. Le langage de l'éducation est pour Reboul le premier des objets d'une philosophie de l'éducation. Son ouvrage *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique* (Paris, PUF, 1984) s'ouvre sur cet avertissement : « *Ce livre est né d'une certaine lassitude, pour ne pas dire d'un écœurement, devant les facilités et les abus si fréquents dans le discours pédagogique* ».

3C4. L'argument *a contrario*

Cette méthode complète souvent la précédente. Faute de pouvoir ou de parvenir à définir positivement, on essaiera négativement. Il est en effet plus aisé de dire ce que n'est pas une chose plutôt que de dire ce qu'elle est. Il est ainsi plus aisé de s'entendre sur ce que n'est pas éduquer : éduquer, ce n'est pas dresser, « formater », conditionner ; éduquer ce n'est pas laisser-faire… Cette méthode d'inspiration platonicienne convient particulièrement quand il s'agit de valeurs.

3C5. La dialectique

Là encore l'origine est platonicienne. Hegel on le sait en a fait le moteur de son système. Entendue au sens hégélien, cette démarche consiste, pour penser, à partir des oppositions entre les théories en présence. Et tenter au moins pour chacune d'en mettre à plat les logiques respectives, pour peut-être les dépasser, en montrant les points où elles se renversent l'une dans l'autre. Au moins dans ce travail-là peut-on s'efforcer de dégager les enjeux et les présupposés de ce qui est en question. La façon dont John Dewey tente de dépasser l'opposition pédagogie de l'effort/pédagogie de l'intérêt illustre bien l'usage de la méthode dans le domaine de l'éducation. Le philosophe tâche de montrer comment l'une et l'autre des deux thèses pédagogiques affrontées, celle qui affirme qu'il n'y a pas d'apprentissage sans effort, que l'individu s'il n'a pas appris au préalable à se contraindre au travail et à l'effort ne pourra y consentir, et l'autre thèse, celle qui affirme que l'intérêt est la seule garantie de l'attention, les deux thèses donc possèdent en-deçà de leur opposition un point commun, également contestable : une même conception erronée qui situe l'objet à apprendre ou la fin à saisir à l'extérieur du moi. Une autre conception de l'intérêt selon

65. Autre exemple : Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images, son propos*. Paris : ESF

Dewey permet donc de dépasser l'opposition[66]. On pourrait sans doute appliquer avec profit cette méthode à l'opposition contemporaine des « républicains » et des « pédagogues » !

3C6. L'approche phénoménologique

Aux cinq méthodes que retient Reboul, on en ajoutera une sixième de notre cru, très engagée dans la philosophie moderne : la démarche phénoménologique. Elle ne s'interroge pas sur l'essence, mais sur l'existence et le donné dans l'expérience (le « phénomène »). Elle partira donc du donné, du fait de l'éducation et de la formation, de leur facticité. Elle cherche à élucider les expériences inhérentes à l'éducation et à la formation, au lieu d'interroger les objets à partir de principes *a priori*. Par exemple, pour travailler philosophiquement sur la formation, pour penser la formation, on partira non pas de définitions, mais de la rencontre par quoi une formation existe, de l'entrée en formation, du commencement de la formation, de la relation entre le formé et le formateur.

Exercice 7

L'exposé de ce cours nous a nécessairement conduits chemin faisant à utiliser l'une ou l'autre des « méthodes » de la philosophie. Essayez de les identifier.

3D. Les trois fonctions cardinales de la philosophie de l'éducation

Les méthodes que mobilise la philosophie de l'éducation dans son travail demeurent quoi qu'il en soit tributaires des fonctions qu'on lui attribue. Dans le chapitre qui conclut l'ouvrage collectif publié sous la direction de Jean Houssaye (1999) *Éducation et Philosophie. Approches contemporaines.* Paris ; ESF, Michel Fabre propose de distinguer trois fonctions cardinales de la philosophie de l'éducation. Nous le suivrons dans cette analyse. L'auteur nous invite d'abord à prendre acte d'une triple nécessité de la philosophie, en des termes qui confortent notre réflexion. La première nécessité est celle du « maintien d'une ouverture du sens par rapport au savoir des experts » ; la seconde nécessité porte sur « la mise en question des allants de soi de la pratique[67] » ; la troisième rappelle tout simplement, mais c'est essentiel, la nécessité d'une véritable pensée de l'éducation, c'est-à-dire d'une « *philosophie dont la question fondatrice serait celle de l'éducation* ». D'une philosophie qui prenne à bras-le-corps « *ce fait fondamental et absolument premier que l'homme existe en formation, que la formation est une structure d'existence*[68] ». Les trois fonctions cardinales de la philosophie de l'éducation prennent en charge cette triple nécessité.

3D1. La fonction épistémologique

Elle « renvoie à l'identification des savoirs élaborés par les sciences de l'éducation[69] ». Nous l'avons déjà abordée avec Reboul. Ce que l'on peut ajouter ici, pour se démarquer peut-être d'une tentation de surplomb perceptible chez Reboul, c'est que la fonction épistémologique est d'abord enquête approfondie sur l'état des savoirs et de l'actualité de la recherche. « L'intervention philosophique en éducation suppose la connaissance sérieuse des objets que l'on prétend penser, tels qu'ils sont constitués dans la tradition pédagogique, les sciences de l'éducation et plus largement

66. Dewey, J. (1947). « L'intérêt et l'effort » (1895). *in L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

67. Fabre, M. (1999) « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », in Houssaye, J. *Éducation et Philosophie*. ESF. p. 271.

68. *Ibid.*, p. 273.

69. *Ibid.*, p. 277.

les sciences humaines[70] ». S'instruire avant de penser. Si la philosophie a la tâche « d'élucider les tenant et les aboutissant de la prise en charge « scientifique » du fait éducatif », elle doit d'abord bien la connaître, être attentive au « détail épistémologique ».

3D2. La fonction élucidatrice

Elle « revient à scruter les dispositifs, les démarches, les systèmes, pour en discerner les implications, les enjeux, bref les significations[71] ».

La fonction élucidatrice, c'est donc :

- un questionnement des réalités éducatives (discours, pratiques, systèmes, fonctionnements), cherchant à dégager leurs conditions de possibilité, leur sens philosophique, les valeurs qu'elles attestent, promeuvent ou refusent : la « figure d'humanité » qu'elles impliquent ; cherchant à comprendre ce qu'éduquer pour une société donnée veut dire, selon les figures qu'elle lui donne ;
- une « élucidation anthropologique », et donc un dévoilement des « figures de l'imaginaire fondamental » qui nous constitue, « les mythes par lesquels le sens advient aux humbles réalités éducatives ».

Il s'agit donc essentiellement d'une démarche herméneutique :

- cohérence d'un questionnement faisant apparaître, à travers la multitude des signes convergents, la signification d'un même phénomène ;
- exigence de totalité, de transversalité : travailler sur toute l'épaisseur anthropologique des phénomènes, interroger le réseau des relations, rassembler des faisceaux cohérents de signes, reconstituer « le texte ».

Il existe nous rappelle Michel Fabre un exemple pionnier de la fonction élucidatrice : le déchiffrage par Nietzsche de l'actualité éducative allemande, dans le texte *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*[72]. De quoi s'agit-il ? D'identifier les figures de l'identité culturelle qui s'y font jour (en commençant par les dégager par un travail d'interprétation à partir de l'analyse des discours, des pratiques ou des dispositifs) ; d'en dégager les implications, le système sous-jacent de valeurs ; de mener ce travail en fonction d'une lecture globale de la civilisation occidentale (celle-là même que développe *La naissance de la tragédie*). C'est dans ces perspectives que Nietzsche est conduit à interpréter ce réseau de signes – l'encyclopédisme, la spécialisation étroite de l'enseignement universitaire, le culte de l'érudition, l'attention à la conjoncture, à l'éphémère – convergeant selon lui vers deux pôles antithétiques tous deux éloignés de la culture véritable : l'érudition et le journalisme.

Pour sa part, travaillant sur l'art et la culture, ou plutôt sur la place de plus en plus grande qu'occupent l'art et la culture dans le domaine de l'éducation et de la formation, au point de nourrir l'espérance d'un «modèle esthétique de l'éducation», l'auteur de cette partie du cours tente de se situer dans cette perspective d'élucidation, tâchant de comprendre le sens de cette montée du modèle éducatif des arts dans la société et la culture contemporaines[73].

70. *Ibid.*, p. 289/290.

71. *Ibid.*, p. 277.

72. Nietzsche, F. (2000). « *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* » (Oeuvres 1872), in, I, Paris : Gallimard, col. Pléiade.

73. Kerlan, A. (2004). *La science n'éduquera pas. Contribution philosophique à l'analyse d'un paradigme*, Presses de l'Université Laval.

3D3. La fonction axiologique

On passe cette fois de l'analyse à la proposition. Du descriptif au prescriptif. La fonction axiologique « participe à la réflexion sur les finalités à promouvoir, les principes à diffuser[74] ». La fonction axiologique est voisine de l'utopie. La pensée de l'éducation peut-elle s'en passer ? Citant Paul Ricœur : « L'utopie, c'est ce qui mesure l'écart entre l'espérance et la tradition » (*Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, vol. II, Paris, Seuil, 1986), Michel Fabre estime qu'« aucune société ne peut respirer sans se projeter dans des alternatives plus ou moins radicales[75] ».

L'esprit des Lumières a été ainsi longtemps le sol de notre espérance éducative. Est-ce encore vrai ? La crise de l'éducation, on le sait, est prise dans la crise de l'idéal moderne. L'interrogation critique des utopies fondatrices est sans doute aujourd'hui l'un des objets majeurs de la philosophie de l'éducation sous sa forme la plus radicale.

Quoi qu'il en soit, aucune action, aucune pensée en éducation, de l'éducation, ne peut se passer d'une grande référence axiologique, d'une utopie fondatrice. Au nom de quoi et pourquoi agir et penser, sinon ? Sans différence entre ce qui est, et ce qui doit être, sans l'intention de viser un « mieux », bref sans différence entre l'être et le devoir être, le fait et la valeur, l'éducation ne serait plus qu'une forme de dressage, d'adaptation, une forme d'élevage humain.

Conclusion : le compagnonnage philosophique

L'éducation et la formation s'avèrent plus que jamais un objet et un problème majeurs pour la philosophie : un objet et un problème que non seulement notre monde se doit d'interroger, mais tout autant un objet et un problème par lesquels notre monde est interrogé, doit être interrogé. Nous avons besoin plus que jamais, non seulement d'une philosophie de l'éducation, mais aussi d'une philosophie pour l'éducation, et pour cela d'une philosophie tout court, tout simplement : d'un *compagnonnage philosophique* pour l'éducation et la formation[76].

Philosophie de l'éducation

Besoin d'une philosophie *de* l'éducation : parce que la tâche d'éduquer et de former, comme la politique, le savoir, l'art, sont des pratiques humaines universelles, des « propres » de l'homme, des structures d'existence, la philosophie éducative devrait figurer aux côtés de la philosophie politique ou de la philosophie esthétique, et au même titre. Ce n'est malheureusement pas encore le cas ; il faut voir dans cette distorsion la marque d'un préjugé à l'égard de la pédagogie et des choses de l'éducation que Durkheim avait déjà dénoncé, et qui conduit à méconnaître la pensée éducative.

Philosophie pour l'éducation

Mais besoin aussi d'une philosophie *pour* l'éducation. La philosophie pour l'éducation rejoint la philosophie à partir de l'intérêt éducatif lui-même, dans la dynamique de l'intention éducative. L'éducateur le découvre : toute responsabilité d'éduquer, dès qu'elle se réfléchit, touchent à des interrogations qu'on peut qualifier de philosophiques en ce sens qu'elles font écho aux interrogations que la philosophie ne cesse de reprendre.

74. Fabre, M. (1999) « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », in Houssaye, J. *Éducation et Philosophie*. ESF. p. 277.

75. *Ibid*., p. 288.

76. Kerlan, A. (2003) *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation*. Paris : ESF

Est-il possible d'instruire et d'éduquer sans manifester un intérêt pour le savoir ? Des questions de ce genre : Quelle est la nature et quel est le sens des mathématiques ? Qu'est-ce que la poésie ? Et qu'est-ce que l'éthique, la morale ? Qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce que le plaisir esthétique ? ne sont-elles pas enveloppées dans la responsabilité d'instruire ?

Est-il possible d'assumer pleinement la tâche d'éduquer sans manifester un intérêt pour la Cité ? Les valeurs de la Cité sont bel et bien engagées dans la quotidienneté et les finalités de l'école.

Est-il au total concevable d'éduquer sans préserver en soi la faculté de questionner et de s'étonner ? L'éducateur n'a-t-il pas besoin de se tenir dans les commencements du savoir, de raviver, ranimer l'énigme de la connaissance ? De maintenir en lui-même la capacité de s'étonner – l'étonnement, « sentiment philosophique par excellence », comme le dit Aristote – afin de préserver et nourrir l'étonnement de l'élève ?

Philosophie tout court, tout simplement : le compagnonnage philosophique

Reste que la pensée philosophique ne pourrait pleinement exister sans la culture philosophique où elle s'élabore. Le compagnonnage philosophique, pour l'éducateur, passe par la lecture et la méditation (la médiation ?) des textes dans lesquels la pensée philosophique s'inscrit. Mais les textes n'ont de vies que celles que relance le dialogue que chacun entame avec eux, « à sa main ». La philosophie est toujours au bout du compte une expérience personnelle de pensée. Toutes sortes d'événements et de rencontres peuvent y conduire : le souci d'éduquer en propose de nombreux, et non des moindres.

Une figure exemplaire du compagnonnage philosophique en éducation : Paul Ricœur

Paul Ricœur n'a guère publié d'ouvrages ni même d'articles explicitement consacrés aux questions éducatives ; et pourtant sa pensée n'a cessé d'inspirer la réflexion éducative et le travail de la recherche en éducation. Comment l'expliquer ? La portée et sans doute la postérité éducatives de la pensée de Ricœur ne procèdent pas de son système philosophique, d'une quelconque pensée de l'éducation systématisée ; le temps des systèmes philosophiques est désormais derrière nous, en éducation comme ailleurs. L'exigence philosophique est à la fois affaire de posture et de résolution à penser son temps. À en être pleinement contemporain. Dans plusieurs passages d'un entretien accordé à François Azouvi et Marc de Launay[77], Paul Ricœur s'essayait à définir l'idée qu'il se faisait de la philosophie en des termes qui s'appliquent assez bien aux questions éducatives telles qu'elles nous incombent aujourd'hui : « *Je tiens beaucoup à cette idée, déclare-t-il notamment, que la philosophie s'adresse à des problèmes déterminés, à des embarras de pensée bien cerné*[78] ». En effet, l'état historique et institutionnel de la question éducative constitue désormais une sorte de laboratoire philosophique, en ce sens qu'il n'y est guère d'échappatoire durable aux « embarras de pensée » qu'elle suscite, et que l'état des choses ne manque jamais de rappeler dans toute leur acuité. Quiconque en prend la mesure découvre la nécessité d'un compagnonnage philosophique en éducation, du besoin d'une réflexion résolument philosophique sur l'école. Nos problèmes éducatifs sont en effet des problèmes de fond, des problèmes qui nous interrogent sur l'essence même de l'éducation ; des problèmes pour lesquels des réponses instrumentales (changer de méthode, modifier les didactiques, etc.) ne peuvent suffire. S'en tenir à ce type de réponses ne serait d'ailleurs qu'une façon de méconnaître la nature des questions posées. Pour penser en philosophe l'éducation et l'école, il faut se situer à l'entrecroisement des héritages multiples qui les constituent aujourd'hui, entre tradition et modernité.

---

77. Ricœur, P. (1995). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris : Calmann-Lévy.

78. Ricœur, *Op. Cit.* p. 125

Que reste-t-il de la philosophie comme pensée de l'universel, du projet de l'école et de l'ambition éducative comme idée, quand il leur faut prendre acte des singularités et de la diversité des cultures ? Que reste-t-il de l'exigence d'universel associée pour le philosophe à l'idée d'école, lorsqu'elle est mise à l'épreuve de la singularité de l'histoire et de la relativité des cultures ? Ces questions que ne peut méconnaître la pensée éducative recoupent des interrogations qui ne cessèrent d'occuper Paul Ricœur d'un bout à l'autre de son œuvre ; elles sont l'un des fils rouges les plus affirmés, un leitmotiv des entretiens au cours desquels le philosophe avaient accepté de mener avec ses interlocuteurs la lecture rétrospective de son travail d'un demi-siècle.

Autant d'interrogations qui, d'ordinaire, échappent difficilement aux conclusions du relativisme. La pensée de Paul Ricœur, précisément, n'a cessé de travailler les termes de cette alternative. Voilà une pensée qui ne veut rien abandonner de la vocation philosophique à l'universel, et demeure néanmoins convaincue qu'il n'est rien sans son avènement dans le particulier. La culture est selon Paul Ricœur le lieu même de cet avènement de l'universel dans le particulier. Qu'est-ce qu'une culture, une civilisation ? Il faut, si l'on veut comprendre ce qui en constitue le noyau le plus profond, cet ensemble d'images et de symboles propres à chaque civilisation, commencer par prendre le mot « dans son sens le plus large, qui recouvre trois réalités : les outillages, les institutions, les valeurs[79] ». Comme souvent dans la pensée de Ricœur, cette distinction conceptuelle ne satisfait pas seulement à une exigence purement logique ; elle a *ipso facto* une portée pratique. Ici, il s'agit bien de penser l'éducation, et mieux encore de définir et de guider les tâches de l'éducateur[80].

C'est à l'intersection de ces trois termes, « outillages », « institutions » et « valeurs » que Ricœur situe la tâche éducative et ses défis. Les idées directrices pour l'éducation qu'il propose, ce qu'il nomme encore des « lignes d'efficacité », sont à comprendre en fonction de cet arrière-plan. La première tâche de l'éducateur, explique-t-il, « est d'exercer une sorte d'arbitrage permanent entre l'universalisme technique et la personnalité constituée au plan éthico-politique ». Ou encore : d'affronter « la double nécessité d'entrer dans la société technique mondiale et de s'enraciner dans le passé culturel propre ». Ou encore, exprimé en terme d'éducation : « La tâche majeure des éducateurs est d'intégrer la civilisation technique universelle à la personnalité culturelle[81] ». La tâche culturelle est aujourd'hui nécessairement une double tâche en tension : faire de chaque homme, où qu'il soit, à quelque société qu'il appartienne, le bénéficiaire et l'acteur lucide de la civilisation comme patrimoine de l'humanité, regardée comme un seul et même sujet historique ; préserver le noyau créateur de chaque culture singulière.

79. *Ibid*., p. 242.

80. Ricœur, P. (1991). « Tâches de l'éducateur politique », *in Lectures 1*. Paris : Le Seuil, col. Points.

81. *Ibid.* p. 256

Bibliographie

Arendt H. (1972). « La crise de l'« éducation » (1958), *in* La crise de la culture. Paris, Gallimard, folio/essais.

Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard,

Bouveresse J., (1998). *Le philosophe et le réel*. Paris : Hachette,

Deleuze G., Guattari F., (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF

Fabre M., (1999). « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », in Houssaye J. (dir), *Education et Philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF.

Houssaye J. (dir), (1999). *Education et Philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF.

Kant E., (1984). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

Kerlan, A. (2003) *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation.* Paris : ESF

Kerlan A., Simard D., (2008). *Paul Ricoeur et la question éducative*. Québec : Presses de l'université Laval.

Lyotard J.-F., (1986). « Adresse au sujet du cours philosophique », dans *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris ©Éditions Galilée, Le livre de poche Folio/essais,

Nietzsche F., (2000). « Réflexions sur l'avenir de nos établissements d'enseignement » (1872) in *Œuvres*, *tome 1*. Gallimard.

Reboul O., (1984). *Le langage de l'éducation* ; *Analyse du discours pédagogique*. Paris : PUF.

Reboul, O. (2001) *La philosophie de l'éducation*, Paris : PUF, col. Que sais-je ? (9[e] édition).

Ricœur, P. (1995). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay,* Paris : Calmann-Lévy.

Scheffler I., (2003). *The Language of Education*. Springfield, Ill, 1983 (traduction française : *Le langage de l'éducation*, Paris, Klincksieck.

Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*, Paris : Éditions du Cerf.

Partie 3

Samia Langar

Morale, éthique et citoyenneté

Introduction : morale et citoyenneté, le retour

Comme le souligne Ruwen Ogien, dans son ouvrage *La guerre aux pauvres commence à l'école*[82], c'est peu après mai 1968 que l'enseignement de la morale avait disparu de l'école. Sans suivre son analyse jusqu'au bout, on peut lui accorder que la nostalgie de la morale est vite revenue. En quatre ans seulement, de 2008 à 2012, pas moins de trois projets ministériels ont vu le jour, visant à remettre la morale et l'éducation civique dans les programmes scolaires.

Très récemment, en 2013, le ministère de Vincent Peillon a entrepris d'inscrire l'éducation morale et civique dans la refondation de l'école. Cette décision a été renforcée par la promulgation d'une charte de la laïcité.

Le premier objectif de ce cours est de s'interroger sur les raisons de ces retours de l'éducation morale et civique. Et plus largement sur l'importance de la place que l'école lui accorde. Pour étayer ces interrogations, nous nous appuierons sur un ouvrage de Louis Legrand *Enseigner la morale aujourd'hui ?* paru en 1991 et qui posait clairement la question du retour de la morale. L'ouvrage commence par cette phrase : « L'interrogation sur les valeurs est à la mode. Le rôle de l'école en ce domaine ne saurait échapper au mouvement de l'opinion ».

1. La demande de morale aujourd'hui : pourquoi ?

1A. Données du problème, axes de réflexion.

Exercice 1

Avant que vous lisiez le texte ci-dessous, je souhaiterais vous soumettre l'exercice suivant :

Que mettez-vous sous l'idée d'éducation morale ? Vous comparerez ensuite avec ce que Louis Legrand nous propose ci-dessous.

82. Ogien, R. (2012). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.

Texte 1 : Louis Legrand

« La question de l'éducation morale à l'école met donc en cause aujourd'hui une interrogation plus radicale sur les valeurs morales en général et l'interrogation sur la pédagogie devra nécessairement aborder des problèmes philosophiques fondamentaux que les pédagogies de la morale n'ont pas connus jusqu'ici… Le problème aujourd'hui est plus fondamental.

Il concerne les valeurs elles-mêmes. Le fonds commun que l'on pouvait considérer comme allant de soi n'a pas résisté à l'évolution des mœurs. La bonne vieille morale de nos pères, que Jules Ferry pouvait évoquer dans son souci d'une éducation morale universelle dégagée des dogmes religieux, n'a plus de sens si l'on cherche une traduction opérationnelle au lieu de s'en tenir aux principes généraux. L'honnêteté, l'économie, le dévouement, la générosité, le patriotisme, la fidélité, le respect des biens, le respect de la vie, tout cela pose problème aujourd'hui. Il n'y a plus de bonne volonté incontestable. Avant de définir une pédagogie il est donc nécessaire aujourd'hui d'interroger les valeurs.

C'est donc par une réflexion philosophique qu'il convient de commencer, avec toute la difficulté d'une telle entreprise ».

Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : PUF. p. 13.

Comme vous l'aurez remarqué, la question de l'éducation morale, déjà en 1991, pour Louis Legrand était devenue une interrogation nouvelle, et même inédite. Pourquoi ? Parce que les valeurs morales elles-mêmes, sur lesquelles repose cette éducation, ne vont plus de soi. On ne peut plus enseigner de la même façon. Ce que Jules Ferry appelait dans sa célèbre *Lettre aux instituteurs* « la bonne vieille morale de nos pères ».

Une autre question, dès lors, s'impose à nous : c'est la question du changement des valeurs. Comment expliquer cette crise, cet ébranlement des valeurs dans notre société ? Selon Louis Legrand « *des raisons multiples et convergentes expliquent probablement cette situation* » (p. 9). L'auteur en dénombre quatre, chaque fois abondamment illustrées par l'actualité.

La première fait régulièrement la une des journaux : l'insécurité. Plus précisément, le marché médiatique de l'insécurité : « *La violence envahit peu à peu nos cités. Vol, viol, assassinats font le pain quotidien des médias. On peut d'ailleurs légitimement s'interroger sur le caractère réel de cette aggravation et se demander si cette insécurité ressentie n'est pas l'effet d'une certaine information, plus qu'une réalité*[83] ».

La deuxième raison n'est pas moins présente dans les médias aujourd'hui : « *la montée de la violence et du fanatisme*[84] ». Louis Legrand prend bien soin de nous préciser que « *là encore l'information quotidienne nous apporte par l'image et le son l'écho de faits lointains devenus proches par le miracle de l'électronique* ».

La troisième raison est d'un autre ordre. Il s'agit des évolutions techniques, ou plus précisément des effets de ces évolutions sur les jugements et les valeurs. Elles brouillent selon Louis Legrand « *des jugements jusqu'ici assurés et créent des situations radicalement nouvelles auxquelles nous ne savons pas répondre* »[85]. Les exemples que donne Louis Legrand peuvent aujourd'hui étonner, et sembler même « réactionnaires ». Il évoque ainsi « *la contraception, avec ses conséquences sur la sexualité, le génie génétique, avec ses conséquences sur la procréation, les drogues, avec leurs conséquences sur l'hygiène et l'usage du corps ; le chômage structurel avec ses conséquences sur*

83. Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : PUF p. 9

84. *Idem.*

85. *Idem.*

l'image du travail, etc. [86] ». On remarquera d'ailleurs l'éclectisme des exemples. Il est toutefois à l'image d'une société ébranlée sur de multiples plans dont Louis Legrand se fait l'écho peut-être un peu trop complaisant.

La quatrième et dernière raison invoquée est le développement de la société de consommation. L'auteur établit à nouveau un lien entre un état de société et des comportements humains. Il incrimine « *l'invasion d'une société de consommation et du profit qui entraîne toutes les tentations conduisant à l'endettement, à la fraude, à la délinquance civique* ».

Exercice 2

Partagez-vous l'analyse et les arguments de Louis Legrand ? Que pensez-vous des liens qu'il établit entre des états de société et des comportements humains ?

1B. La demande de morale : demande de quoi ?

Au terme de la réflexion que vous propose l'exercice précédent, vous n'aurez sans doute pas partagé l'ensemble des jugements de Louis Legrand. Son moralisme vous aura peut-être irrité. Il est malgré tout à l'image des difficultés, de la confusion qui pèse sur la question civique et morale.

La demande de morale, si pressente aujourd'hui dans l'opinion et dans les préoccupations politiques, que demande-t-elle au juste ?

Sous cette demande apparemment consensuelle, se trouvent en réalité des positions, des questions très diverses voire conflictuelles. Pour certains on peut y entendre un rappel à la loi morale, à l'interdit, au devoir. Cet appel est souvent lié à une demande de restauration du principe d'autorité et des vertus de la sanction. Pour d'autres il s'agit de refonder la citoyenneté, d'assurer le développement des vertus et des comportements nécessaires à la démocratie, à la responsabilité politique du citoyen. Pour d'autres encore, il s'agit de comprendre l'appel à la morale comme l'éducation de la personne, dans une éthique du « souci de soi », formule remise au goût du jour par les derniers travaux de Michel Foucault [87].

De plus, depuis les années 90, une autre préoccupation, dont « l'affaire du voile islamique », et la loi qui s'en est suivie, auront été des épisodes marquants, n'a cessé de s'imposer : la préoccupation de la laïcité. Les discours à son sujet recoupent plus ou moins les précédents, selon des lignes variables et avivent les clivages.

Du coup, une confusion bien inopportune règne dans le champ qui nous occupe. Elle n'est pas seulement conceptuelle, mais une clarification conceptuelle s'impose au cœur de tous les débats et polémiques. Morale ? Éthique ? Citoyenneté ? Laïcité ? Ces concepts font l'objet d'un usage incertain. L'incertitude du vocabulaire accompagne celle des esprits et des prises de position, et n'épargne nullement le débat éducatif. Si nous nous en tenons à une définition simple mais très opératoire de la philosophie, et que d'autres pages de ce cours auront rappelée, le recours à la démarche philosophique s'impose : puisque nous ne voulons pas laisser les mots penser à notre place, des clarifications conceptuelles doivent être engagées. Qu'est-ce que l'éthique, la morale, la citoyenneté ? Est-ce la même chose ? Quelles relations entre l'éthique et le politique ? L'éducation morale et la formation du citoyen ? Ces clarifications feront l'objet de notre second chapitre. Elles recoupent des préoccupations centrales, des enjeux essentiels pour l'éducation et la vie sociale. On se donnera ici pour tâche de tenter d'y voir un peu plus clair, de démêler les fils pour mieux en mesurer les enjeux. Ceux-ci débordent le cadre de l'école et de l'éducation, et touchent à des

86. *Idem*

87. Foucault, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard.

préoccupations centrales dans nos sociétés. Le texte de Louis Legrand dans ses ambiguïtés en témoigne : on y perçoit comme l'expression d'une crainte, d'une peur : celle de l'affaissement de la moralité et de la responsabilité éthique, celle du recul du civisme et de la citoyenneté. Et comme on le sait, la peur n'est pas toujours bonne conseillère. Est-il bien certain que nous sommes « plongés, comme « on » veut trop nous le faire croire dans une période d'absence des valeurs ou d'effondrement des repères ? ». C'est la question que pose Olivier Abel dans un article paru dans la revue *Esprit*[88]. À cette perspective, l'auteur oppose le constat d'un trop plein de valeurs :

> « Au contraire, les pratiques quotidiennes en mobilisent presque trop, qu'il faudrait d'abord apprendre à nos collégiens à déchiffrer, et à mettre en ordre. Et ce serait la première mission d'un enseignement de la morale que d'accoutumer nos regards et nos jugements à voir de la morale là ou spontanément nous n'en voyons pas[89] ».

Olivier Abel apporte là un regard différent sur la problématique de l'enseignement de la morale à l'école et même une conception philosophique différente.

Nous y reviendrons plus tard.

Avant d'en venir aux clarifications nécessaires, nous emprunterons deux détours non moins nécessaires. Le premier passe par l'histoire de l'École de la République : comme Durkheim l'avait bien compris, l'éducation morale est la pierre de touche d'une école laïque, dans un monde où l'enseignement de la morale a longtemps été l'œuvre des Églises. Le second, nuançant les propos de Louis Legrand, propose un tableau des défis d'une éducation morale pour le 21e siècle.

1C. Morale versus citoyenneté ? Aux origines républicaines de l'éducation civique et morale

Nous sommes spontanément attentifs aujourd'hui à distinguer éducation morale et « éducation à la citoyenneté ». Ce n'était pas le cas des pères de l'École laïque, de l'École de la République. Tout au contraire, comme le rappelle Liliane Maury dans le texte ci-dessous, l'éducation civique et morale traditionnelle ne dissociait pas moralité et citoyenneté, comme en témoignaient les manuels en vigueur.

88. Olivier Abel, *Comment peut-on enseigner la morale ?*, Esprit, novembre 1998, p. 194

89. *idem.*

Texte 2 : Liliane Maury

« Considérons maintenant un autre manuel, celui de Paul Bert[1]. Il est intitulé : L'Instruction civique à l'école. Cela veut-il dire que Paul Bert, contrairement à Gabriel Compayré[2], néglige la morale, et en particulier, la relation, établie par la loi de Jules Ferry, entre la morale et l'instruction civique ? Il n'en est rien. Et d'ailleurs, Compayré, dans la préface de son manuel, s'appuie très exactement sur une conférence de Paul Bert – une conférence, faite au Havre en 1880 sur « L'instruction dans une démocratie – pour justifier cette relation étroite entre les deux enseignements. En fait, pour Paul Bert, la morale et l'instruction civique se confondent pratiquement. Ou, pour parler plus exactement, la morale est le résultat, le produit, ou encore « l'effet « de l'instruction civique. Celle-ci, qui n'existe que sous un gouvernement républicain, donne à l'enfant, une attitude ou une mentalité collective qui, par définition, est morale. En effet, l'attitude collective exige la subordination des intérêts particuliers de chaque individu aux intérêts collectifs. Cette subordination à son tour, ne va pas de soi – nous ne sommes plus dans l'optimisme théorique du XVIIIe siècle –, elle exige parfois, et même très souvent, le sacrifice de l'intérêt personnel ».

Maury, L. (1999). *L'enseignement de la morale, Paris :* PUF, col. Que sais-je ? p. 46-47.

1. Paul Bert, (mai 2012). *L'instruction civique à l'école : notions fondamentales*. Hachette livres BNF. 184 p.

2. Gabriel Compayré, (1843-1913) est un théoricien de la pédagogie à l'école normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, il publia de nombreux ouvrages

Exercice 3

Vous aurez remarqué que pour Paul Bert, l'instruction civique précède la morale, elle en est, dit-il, le résultat le produit, ou encore l'effet. Comment expliquez-vous, cette prépondérance de l'instruction civique ?

La conception de Paul Bert, on l'aura compris, est étroitement liée à l'école de la République et à sa mission. Il s'agit de former des citoyens, c'est-à-dire des individus soucieux de l'intérêt collectif, de la Cité. Cette formation est du même coup au cœur de la morale, au moins au sens classique, de subordination des intérêts particuliers à des valeurs supérieures. C'est l'instruction civique qui « donne à l'enfant, une attitude ou une mentalité collective », qui permet et construit rationnellement cette subordination.

Pour bien le comprendre, il faut en venir à la définition que Paul Bert donne de l'instruction civique. Elle est clairement présente dans la préface de son manuel *L'Instruction civique à l'école.* On en lira les extraits ci-dessous.

Texte 3 : Paul Bert

« C'était une nouveauté il y a peu d'années, et c'est aujourd'hui un lieu commun de dire qu'on ne peut continuer à élever dans l'ignorance de ses devoirs et de ses droits un peuple souverain. La proposition de loi sur laquelle j'ai eu l'honneur de déposer un rapport à la dernière chambre, le 6 décembre 1879, et qui est devenue loi d'État (le 28 mars 1882), le disait dans son article 3… Et cette disposition nouvelle, que bien des esprits timorés considéraient alors comme révolutionnaire, j'en donnais les raisons, et j'en indiquais la portée avec l'assentiment de la Commission dans les termes suivants :

À l'instruction morale vient s'ajouter, dès l'école primaire proprement dite, l'instruction civique. C'est encore une innovation, presque aussi importante que la première (l'instruction morale).

Si, en effet, nous devons d'abord, dans l'école, former des hommes et des femmes dont l'âme, fortement trempée, ne subordonne pas l'idée de la morale aux croyances religieuses et qui puissent être moraux sans avoir été ou après avoir cessé d'être croyants, notre premier souci doit être ensuite d'y former des citoyens…

Mettre les citoyens à la hauteur de leur rôle, tel est le grand problème de l'époque actuelle, où le commun pouvoir a précédé la connaissance des devoirs qu'il impose et une suffisante préparation des esprits.

Si l'on considère les conditions dans lesquelles ont été jusqu'ici élevés dans l'école les futurs citoyens, il n'y a pas lieu de s'étonner des fautes commises depuis notre grande Révolution. Et si l'on cherche à rendre compte avec précision de ce qui manque à cette préparation, réduite dans l'immense majorité des cas à la lecture, à l'écriture, aux éléments de calcul et de grammaire, avec quelques notions de géographie et d'histoire, on s'aperçoit que c'est, après l'éducation morale, qui domine tout, l'éducation civique et l'éducation scientifique… »

Paul BERT, *L'Instruction civique à l'école (1881), Avant-propos*. Cité par Maury, L. (1999). *L'enseignement de la morale.* Paris : PUF, col. Que sais-je ? pp. 47-51.

Ce texte de Paul Bert, cité par Liliane Maury, appelle plusieurs remarques.

1. Nous avons constaté plus haut la prévalence de l'éducation civique sur la morale. Ici Paul Bert semble dire le contraire, l'éducation civique vient « après l'éducation morale qui domine tout ». S'agit-il d'une contradiction ? Non, il s'agit plutôt d'une équivalence et d'une circularité. L'éducation civique est par elle-même morale et la morale bien conçue est en elle-même une éducation civique. Elles ont en commun la subordination de l'intérêt particulier à l'intérêt commun.
2. L'arrière-plan de ce texte nous rappelle l'enjeu d'une éducation morale laïque. L'école de la République a pour ambition de « *former des hommes et des femmes dont l'âme, fortement trempée, ne subordonne pas l'idée de la morale aux croyances religieuses, et qui puissent être moraux sans avoir été ou après avoir cessé d'être croyants* ». Ce souci d'une morale rationnelle, indépendante des dogmes religieux est commun aux Lumières et au positivisme. Paul Bert sur ce point est proche d'Émile Durkheim. Rappelons que dans *L'évolution morale,* Durkheim affirmait explicitement qu'une éducation incapable d'une véritable formation morale serait une éducation nécessairement stérile et pire encore illégitime, et ne remplirait pas sa mission essentielle : former des citoyens éclairés ayant un sens de l'intérêt général élevé.
3. La dernière remarque synthétise les deux autres. En effet, Paul Bert met explicitement au premier plan la fonction politique et « révolutionnaire » de l'éducation civique et morale :

   > « Si l'on considère les conditions dans lesquelles ont été jusqu'ici élevés dans l'école les futurs citoyens, il n'y a pas lieu de s'étonner des fautes commises depuis notre grande Révolution… ».

   L'éducation civique et morale est un choix et un dessein explicitement politique. Pas de République sans des citoyens formés par une éducation appropriée. Le lire, écrire, compter ne suffit pas. Le citoyen a besoin d'être élevé par l'éducation civique et morale, et éclairé par l'éducation scientifique.

Cette conception est indissociable d'une philosophie politique clairement assumée, dans laquelle le savoir (la vérité), le bien personnel (la vertu), le bien collectif (la cité, le civisme), sont profondément liés. Elle était déjà esquissée dans *L'Esprit des lois,* de Montesquieu et dans son analyse de la « puissance de l'éducation » : « C'est dans le gouvernement républicain que l'on a en le plus besoin », écrit Montesquieu, et dans les « États despotiques » qu'elle est « bornée car jugée dangereuse » (*L'Esprit des Lois,* IV, III et V). Comme chez Platon, l'instruction publique est au centre de l'éducation et elle est la clé de l'organisation politique. Chez Condorcet, elle fait du politique le lieu de l'accomplissement de l'humain[90].

1D. Une éducation civique devenue introuvable

Chacun en conviendra, l'assurance des éducateurs de la troisième République n'est plus la nôtre. Nous ne croyons plus guère à une morale fermement inscrite au cœur de l'éducation civique. L'éducation civique est affectée d'une grande instabilité et d'une grande incertitude, comme en témoigne son histoire récente dans les programmes de l'école. Mais comment l'éducation civique serait-elle assurée si la citoyenneté et le civisme eux-mêmes sont incertains ?

Un article paru dans le journal *Le Monde* en 1997, donnait déjà une idée assez juste de l'incertitude qui pèse sur les questions de citoyenneté, de morale et de civisme dans la société contemporaine. Bien qu'écrit il y a une quinzaine d'année ce texte pourrait être réédité aujourd'hui et il n'aurait pris « aucune ride ». La première phrase de l'article l'illustre fortement : « *Avec une remarquable constance, le discours politique des quinze dernières années invoque le retour de l'éducation civique à l'école*[91] ». En effet, les ministères et les ministres se sont succédé, et toujours cette constante ambition du retour de l'éducation civique et de la refondation de l'éducation morale, et cela à droite comme à gauche. Une autre constante est signalée par la journaliste : la référence récurrente à Jules Ferry. Aujourd'hui comme en 1997 « l'ombre de Jules Ferry passe sur le discours de politique générale » : attachement aux valeurs républicaines, rappel des exigences de la laïcité, respect de la chose publique, citoyenneté active et responsable, droit versus de voir etc… Mais, comme le précise la journaliste :

> « Loin de proposer un contenu précis pour ce nouvel enseignement, qui devra être dispensé à tous les étages du système éducatif, y compris aux futurs enseignants, la ministre déléguée à l'enseignement scolaire s'est contentée de rappeler quelques valeurs : la tolérance, la responsabilité, le respect des droits et des devoirs, la laïcité, la solidarité, la politesse. Qui serait contre ? ».

En effet, qui serait contre ? Mais qui peut être pleinement convaincu que cette réponse est bien à la hauteur des enjeux et du défi d'une éducation civique et morale pour aujourd'hui ?

La référence à Jules Ferry, elle-même doit être regardée avec circonspection. Il est loin d'être certain que ceux qui s'y réfèrent aujourd'hui encore partagent pleinement la conception de la morale du fondateur de l'école laïque. Comme le rappelle l'historien Antoine Prost, l'enseignement de la morale pour Jules Ferry visait à asseoir la République naissante, à poser les bases incontestables d'un esprit national. Aujourd'hui il semblerait qu'on la convoque surtout pour réparer, plus comme un « pansement » que comme l'outil d'un dessein politique. C'est en tout cas l'analyse qui conclut l'article de Béatrice Gurrey.

90. Condorcet, (1971). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* [1793], Paris, Éditions sociales.

91. Béatrice Gurrey, *Le Monde*, 1.12.1997.

Texte 4 : Document : article Le Monde, 1997

« En prônant aujourd'hui des valeurs consensuelles mais souvent vidées de leur contenu, en laissant le « terrain » définir la mise en œuvre de la nouvelle morale civique invoquée, la gauche[1] ne fait-elle pas preuve d'une prudence qui ressemble à un manque d'imagination ? A-t-elle vraiment clarifié ses intentions sur les objectifs réels de l'instruction civique ?

Si le but inavoué de cette énième revitalisation de l'éducation civique est de calmer les banlieues, il ne doit guère laisser d'illusions. On ne peut manquer de remarquer que les incivilités et les violences au sein même de l'école se sont développées aussi vite qu'enflait le discours sur l'éducation civique. Sans elle, la situation eût peut-être été pire, mais comme discipline scolaire elle a montré ses limites.

La surenchère du discours ne cache-t-elle pas à grand peine la difficulté du politique à traiter les vrais problèmes que sont le chômage, la dévalorisation des diplômes ou la pauvreté croissante ? L'éducation civique serait alors un pauvre camouflage. Comment répondre en cette fin de siècle par un discours fédérateur unique de l'école à la diversité des expériences sociales, alors que la famille, le métier, l'armée ne jouent plus le même rôle qu'autrefois dans cette complexe alchimie qu'est le civisme ? »

Béatrice Gurrey, *Le Monde*, 1.12.1997

1. Mandat de Jacques Chirac

Exercice 4

Béatrice Gurrey renvoie en dernière analyse la problématique de l'éducation civique et morale à des problèmes de société, partagez-vous son analyse ?

Vous en serez sans doute d'accord, l'analyse de Béatrice Gurrey a le mérite d'enraciner la problématique éducative dans son terreau social et politique. C'était déjà le cas du texte de Louis Legrand analysé au début de ce chapitre. On peut se demander toutefois si la morale est entièrement soluble dans le social. Pour répondre à cette question, les clarifications conceptuelles dont nous avons perçu la nécessité doivent à présent être développées.

2. Morale, éthique, citoyenneté : des définitions et des distinctions nécessaires

Les clarifications conceptuelles s'avèrent d'autant plus nécessaires qu'un autre terme est venu s'inscrire dans le champ de la morale : l'éthique. L'usage courant les confond souvent et les donne comme équivalents ; et chacun d'entre nous sans doute en use couramment ainsi.

Exercice 5

Recherchez quelques expressions courantes qui emploient les unes le terme « éthique », les autres celui de « morale ». Comparez-les. Pourquoi utilise-t-on dans ces expressions le terme « éthique » plutôt que celui de « morale », « morale » plutôt que « éthique » ?

Nous devons donc nous interroger : disons-nous tout à fait la même chose lorsque nous recourons à la notion d'éthique plutôt qu'à celle de morale ? Nous devons d'autant plus nous interroger que le terme « éthique » est devenu omniprésent, et qu'il supplante celui de morale dans le discours contemporain. Nous devons interroger ce changement de vocabulaire. Chacun pourra en donner des exemples. Il existe des « consultations éthiques », des « comités éthiques », etc. et l'entreprise

elle-même se veut éthique. Que dit-on de plus, ou de différent, en passant du vocabulaire de la morale à celui de l'éthique ?

Peut-on alors en appeler aux clarifications philosophiques ? Oui, mais nous devons d'abord constater que chez les philosophes eux-mêmes l'usage des termes n'est pas aussi clairement établi qu'on pourrait le souhaiter, comme en témoigne Marcel Conche dans le texte ci-dessous.

2A. La morale et l'exigence d'universel : Marcel Conche

Texte 5 : Marcel Conche

« La morale se fonde non sur telle ou telle croyance, religion ou système, mais sur cet absolu qu'est la relation de l'homme à l'homme dans le dialogue.

… La morale, non l'éthique. L'« éthique » de Spinoza suppose le système de ce philosophe. C'est donc une éthique particulière, car on est spinozien ou on ne l'est pas. De même pour l'éthique nietzschéenne du surhomme, ou épicurienne, ou stoïcienne, ou toute autre. L'éthique est la doctrine de la sagesse – mais, chaque fois, d'une sagesse ; et la sagesse est l'art de vivre la meilleure vie possible. Comment vivre ? On en jugera ainsi ou autrement selon, par exemple, que l'on concevra la mort comme un point final ou un passage. Il en va des philosophies comme des religions : elles sont nécessairement multiples, et nul ne peut démontrer la fausseté des conceptions qu'il ne partage pas ».

Conche, M. (1993). *Le fondement de la morale*. Paris : PUF

Comme on vient de le lire, Marcel Conche oppose l'absolu de la morale à la relativité et à la diversité des croyances, des religions, et des systèmes. Pour lui, l'éthique est du côté de cette diversité et relève de l'ordre des croyances et des systèmes : « *L'éthique est la doctrine de la sagesse – mais, chaque fois, d'une sagesse* ». Chaque éthique répond à la question « comment vivre » et le fait différemment. Cette question est la question éthique par excellence, c'est celle que posait la philosophie grecque, celle que pose Aristote dans son *Ethique à Nicomaque*. La question fondatrice de la morale, selon Kant, est tout autre. Elle est celle de l'obéissance à la loi : « Que *dois-je* faire ? », c'est la question du devoir.

Cette opposition entre l'absolu et le relatif, nous permet peut-être de comprendre pourquoi le vocabulaire de l'éthique l'emporte aujourd'hui sur le vocabulaire de la morale. L'éthique est en phase avec les sociétés occidentales, sociétés pluralistes mettant en avant les valeurs du bien-être et de l'épanouissement personnel. Pour ces sociétés, le terme de morale connote l'idée d'une société rigide, hiérarchisée, où prime la question du devoir et de l'obéissance aux règles.

Toutefois, on peut se demander si Marcel Conche ne rigidifie pas trop l'opposition de l'absolu et du relatif. Le sociologue pourrait dire qu'il y a aussi de la relativité sociale et culturelle dans les morales qui prétendent à l'universalité. Et nous pouvons nous demander s'il n'y a pas une trace d'absolu dans toute éthique.

Pour aller plus loin dans la réflexion, il est important de revenir à la première phrase du texte : « *La morale se fonde non sur telle ou telle croyance, religion ou système, mais sur cet absolu qu'est la relation de l'homme à l'homme dans le dialogue* ». L'absolu moral, selon Marcel Conche, relève donc de la relation de l'homme à l'homme dans le dialogue. Comment faut-il le comprendre ? Marcel Conche le développe dans le texte qui suit.

Texte 6 : Marcel Conche. Le fondement de la morale dans le dialogue

« … D'abord il faut fonder la morale ; ensuite, il faut la fonder non sur le particulier – et une religion ou une philosophie sont toujours particulières, puisqu'il y en a d'autres –, mais sur l'universel. L'universel est ce qui laisse de côté toutes les particularités. Laisser de côté ce qui nous sépare ou nous distingue, c'est ce qui se fait dans le dialogue, lorsqu'on écoute. Je parle, vous m'écoutez ; vous parlez, je vous écoute. Nous opérons, l'un et l'autre, la réduction dialogique, mettant de côté nos croyances, nos opinions, nos traditions, nos particularités de toutes sortes, pour être attentifs, exclusivement, au vrai et au faux. Nous réalisons, par notre opération réciproque, l'universel vivant. Que se passe-t-il alors ? Chacun présuppose l'autre comme pouvant saisir la vérité qui est la sienne, fût-elle seulement, pour chacun, celle de l'autre. Ou : chacun, simplement pour pouvoir s'adresser à lui, lui parler, présuppose l'autre comme capable de vérité. Chacun, à ce titre, présuppose l'autre comme son égal. Dès lors que les inégaux des régimes à privilèges se fussent adressé la parole autrement que pour juger, louer ou blâmer, ou commander sans réplique, ils eussent mis en péril, par le simple fait d'être deux êtres humains parlant ensemble seulement pour dire le vrai ou le faux, le système même qui les établissait, inégaux. ».

Conche, M. (1993). *Le fondement de la morale*. Paris : PUF. p. 1

Dans ce texte, le philosophe Marcel Conche porte au premier plan de la réflexion une dimension capitale de la morale, « de la vraie morale » : son universalité. En effet, lorsque nous jugeons « morale » une conduite, nous estimons qu'elle vaut pour tout homme, quel qu'il soit. Qu'est-ce qu'une loi morale ? Une loi qui vaut pour tous. Selon Kant, une maxime morale, est une maxime qui peut être érigée en loi universelle, en loi qui vaut pour l'humanité toute entière. Toutefois, s'en tenir à cette seule conception serait incomplet. Cet universel-là, reste abstrait. Marcel Conche propose, un universel concret, « un universel vivant » : le dialogue authentique.

La conception de Marcel Conche n'est pas sans rappeler ce qu'Habermas appelle « l'éthique de la discussion ». Pour Jürgen Habermas également, seul un dialogue authentique est porteur d'une véritable normativité morale et politique : « *Seules peuvent prétendre à la validité les normes susceptibles de rencontrer l'adhésion de tous les intéressés en tant que participants d'une discussion pratique*[92] ». Nous pourrions peut-être alors opposer à Marcel Conche ce qu'Axel Honneth oppose à la conception habermassienne, en nous demandant si le dialogue suffit à établir les conditions d'une véritable égalité. Pour lui, manque une dimension préalable qui est celle de la reconnaissance[93]. Habermas semble supposer que le dialogue suffit à la reconnaissance égalitaire des partenaires ; Axel Honneth montre que le dialogue n'est possible qu'à partir du moment où sont réunis les conditions d'une véritable reconnaissance.

Pour l'un le dialogue fonde la reconnaissance, pour l'autre c'est la reconnaissance qui rend possible un dialogue authentique. Afin d'éclairer cette idée dans le champ de l'éducation, un exemple me semble assez parlant, c'est celui de la relation enseignants-parents. Beaucoup de parents se plaignent de l'absence de « dialogue » avec les enseignants ; et pourtant beaucoup d'enseignants ont le sentiment de dialoguer suffisamment avec les parents. Pourquoi cette dissymétrie ? Sans doute parce qu'à travers la demande de dialogue c'est une demande de reconnaissance qu'expriment certains parents, et qui n'obtient pas toujours de réponse dans le cadre du dialogue institutionnel.

92. Habermas, J. (1983). *Morale et Communication : Conscience morale et activité communicationnelle.* Paris : Éd. du Cerf, « Passages ».

93. Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. La découverte, (2006).

Exercice 6

Ce texte de Marcel Conche a une portée pédagogique potentielle. Pouvez-vous développer ce que serait une éducation morale dans l'école selon Marcel Conche ? À quelles conditions le dialogue dans la classe peut-il avoir une véritable fonction d'éducation civique et morale ? Le dialogue dans la classe est-il toujours porteur de reconnaissance ?

2B. La morale, un système de règles : Durkheim

Comme le rappelle toutefois Durkheim, la morale est *aussi* un *fait social*, et même, pour l'observateur scientifique que veut être le sociologue, *d'abord* un *fait social*. Tâchons donc de suivre Durkheim sur cette voie. Qu'est-ce que la morale, en tant que fait social ? Quelles en sont les traits caractéristiques ?

Texte 7 : Durkheim. La morale, action prescrite

« En premier lieu, il y a un caractère commun à toutes les actions que l'on appelle communément morales, c'est qu'elles sont toutes conformes à des règles préétablies. Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti. Le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite. Ce n'est pas que des questions ne puissent se poser pour la conscience morale ; nous savons même qu'elle est souvent embarrassée, qu'elle hésite entre des partis contraires. Seulement, ce qu'il s'agit alors de savoir, c'est quelle est la règle particulière qui s'applique à la situation donnée, et comment elle doit s'y appliquer.

Ainsi, il ne faut pas se représenter la morale comme quelque chose de très général, qui ne se détermine qu'au fur et à mesure que cela est nécessaire. Mais, au contraire, c'est un ensemble de règles définies ; c'est comme autant de moules, aux contours arrêtés, et dans lesquels nous sommes tenus de couler notre action… Cette première constatation est pour nous d'une grande importance. Elle montre, en effet, que le rôle de la morale est, en premier lieu, de déterminer la conduite, de la fixer, de la soustraire à l'arbitraire individuel. Sans doute, le contenu de ces préceptes moraux, c'est-à-dire la nature des actes qu'ils prescrivent, a bien aussi une valeur morale, et nous aurons à en parler. Mais puisque, tous, ils tendent à régulariser les actions des hommes, c'est qu'il y a un intérêt moral à ce que ces actions, non seulement soient telles ou telles, mais encore, d'une manière générale, soient tenues à une certaine régularité. C'est donc, en d'autres termes, que régulariser la conduite est une fonction essentielle de la morale ».

Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. PUF. pp. 20 et sq.

La fin de ce paragraphe nous met au cœur de la conception de la morale de Durkheim : « *régulariser la conduite est une fonction essentielle de la morale* ». Dans cette morale, les règles sont préétablies, elles forment un corps de normes préalables destinées à déterminer la conduite que chacun se doit de respecter au sein de la société qui est la sienne ; cette morale, tout à la fois, régularise et régule. Pour Durkheim, à la source du fait moral, il n'y a pas d'abord une conscience morale, mais des règles, des normes, inhérentes aux sociétés et dont le rôle est « *en premier lieu, de déterminer la conduite, de la fixer, de la soustraire à l'arbitraire individuel* ». Transparait ici, une crainte fort répandue à la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle, et particulièrement vive chez Durkheim : celle du délitement de la société, provoquée par le développement de l'individualisme. À cette époque, l'individualisme et ses effets anomiques étaient perçus comme une menace pour l'ordre social.

Toutefois, Durkheim ne nie pas l'existence d'une conscience morale, de valeurs morales, et de préceptes moraux ; mais selon lui les règles précèdent la conscience. C'est pourquoi la morale

durkheimienne est avant tout une morale du devoir, et plus précisément une morale sociologique du devoir. D'une certaine façon, Durkheim sociologise la morale kantienne. « La loi morale au fond de mon cœur, et le ciel étoilé au-dessus de ma tête » aimait à dire Kant. Pour Durkheim, avant d'être au fond de nos cœurs la loi morale qui nous impose le devoir est au cœur des sociétés.

On ne s'étonnera pas si la conception de Durkheim rejoint celle de l'école républicaine naissante. Rappelons que *L'éducation morale*, ouvrage dont est extrait le texte qu'on vient de lire, fut d'abord un cours dispensé par Durkheim dans le cadre de la formation des instituteurs ; et que Durkheim y fait de l'éducation morale la pierre de touche d'une éducation qui veut être pleinement laïque, et indépendante de tout dogme religieux.

Comme chez Paul Bert, éducation morale et éducation civique s'imbriquent étroitement. La question de l'autorité chez Durkheim en est une autre illustration comme nous le montre la suite du texte 7. On verra que les thèmes de l'autorité et de la discipline y sont centraux et liés. En effet, dès lors que la morale a pour fonction de régulariser les actions des hommes, et de prévenir l'arbitraire individuel, l'éducation de la discipline est l'une des missions majeure de l'école de la République et pour la République.

Mais prenons garde à ne pas confondre *autorité* et *autoritarisme*. Pour Durkheim l'autorité n'est pas le fait d'un maître tout puissant, mais une qualité personnelle, et pour tout dire une valeur : il s'agit bien d'une autorité *morale*, et elle n'est éducative qu'à ce titre. Il en va de même de la discipline. Durkheim récuse toute conception qui n'y voit qu'un moyen, une contrainte pour d'autres fins considérées comme utiles. En d'autres termes, la discipline n'est pas une condition à établir pour éduquer, mais elle « a sa raison d'être *en elle-même* », elle est en elle-même une finalité éducative parce qu'elle est une valeur : « il est *bon* (je souligne) que l'homme soit discipliné, abstraction faîte des actes auxquels il se trouve ainsi tenu ».

Texte 7 suite : Durkheim. Autorité et discipline

« On voit ce qu'il y a dans l'idée de règle, outre l'idée de régularité. C'est la notion d'autorité. Par autorité, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous. En raison de cet ascendant, nous agissons dans le sens qui nous est prescrit, non parce que l'acte ainsi réclamé nous attire, non parce que nous y sommes enclins par suite de nos dispositions intérieures naturelles ou acquises, mais parce qu'il y a, dans l'autorité qui nous le dicte, je ne sais quoi qui nous l'impose. C'est en cela que consiste l'obéissance consentie.

Nous voici maintenant en présence d'un autre aspect de la moralité : à la racine de la vie morale, il y a, outre le goût de la régularité, le sens de l'autorité morale. D'ailleurs, entre ces deux aspects, il y a une étroite affinité, et ils trouvent leur unité dans une notion plus complexe qui les embrasse. C'est la notion de discipline. La discipline, en effet, a pour objet de régulariser la conduite ; elle implique des actes qui se répètent eux-mêmes dans des conditions déterminées ; mais elle ne va pas sans autorité. C'est une autorité régulière. Nous pouvons donc dire, pour résumer cette leçon, que le premier élément de la moralité, c'est l'esprit de discipline. Mais faisons bien attention au sens de cette proposition. D'ordinaire la discipline n'apparaît utile que parce qu'elle nécessite certains actes qui sont considérés comme utiles. Elle n'est qu'un moyen de les déterminer en les imposant. C'est d'eux qu'elle tient sa raison d'être. Si l'analyse qui précède est exacte, il faut dire que la discipline a sa raison d'être en elle-même, qu'il est bon que l'homme soit discipliné, abstraction faite des actes auxquels il se trouve ainsi tenu ».

Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. PUF. p. 20-27

Nous conclurons sur un point essentiel de la définition de la morale selon Durkheim : son aspect *sacré*. Rendre sensible à l'enfant, sous une forme rationnelle, le caractère fondamentalement sacré de la morale, tel est le but ultime d'une véritable éducation. Mais comment concilier le sacré et l'exigence laïque, la volonté de ne recourir à un aucun fondement religieux ? Pour le sociologue, c'est dans la personne humaine que se trouve la véritable valeur du sacré. Une éducation morale seulement rationnelle, sans une idée de la grandeur de l'humanité et le sens du sacré ne tiendrait pas son rôle :

> « Si donc, en rationalisant l'éducation, on ne se préoccupe pas de retenir ce caractère et de le rendre sensible à l'enfant sous une forme rationnelle, on ne lui transmettra qu'une morale déchue de sa dignité naturell[94] ».

2C. De la verticalité de la morale à l'horizontalité de l'éthique. L'exemple de la politesse

Le paragraphe précédent aura permis de corriger la vision caricaturale de la morale de l'école républicaine. Les propos de Durkheim en montrent la cohérence. L'on peut toutefois s'interroger sur sa pertinence aujourd'hui, dans un monde ouvert, pluriel, global ou la verticalité des relations tend à s'effacer, au profit d'une plus grande horizontalité. La conception sociale de Durkheim est caractéristique d'une société hiérarchisée, verticalisée ; aujourd'hui les relations sociales paraissent plus complexes et conjuguent rapports verticaux et horizontaux. L'apprentissage de la politesse en est un exemple tout à fait caractéristique. Dans une belle enquête sociologique publiée en juillet 1997 dans la revue *Esprit*, Sophie Duchesne montrait comment les évolutions contemporaines étaient particulièrement visibles dans ce domaine traditionnel de l'éducation morale. Beaucoup d'adultes tendent à penser qu'aujourd'hui la politesse ne s'apprend plus. La sociologue montre qu'il n'en est rien. La politesse s'enseigne toujours, mais autrement.

Texte 8 : Sophie Duchesne. L'apprentissage de la politesse. Enquête.

« Est-on fondé à dire, comme on l'entend si souvent, qu'aujourd'hui les enfants n'apprennent plus la politesse ? Une enquête réalisée en crèche et en maternelle, auprès de responsables de l'éducation de jeunes enfants, conduit à nuancer le propos : s'il est clair que, dans les lieux étudiés, la politesse n'est pas « morte «, dans la mesure où elle imprègne profondément les relations entre enfants et adultes, il est cependant frappant de constater à quel point les éducateurs, entre eux, en parlent peu. La répugnance à s'interroger ensemble sur leurs pratiques respectives, en réunion ou même de façon informelle, est particulière à cet apprentissage. Elle s'explique surtout par une dualité des significations attribuées à la politesse qui rend le sujet complexe, personne ne sachant plus exactement de quoi l'on parle.

Les pratiques observées et les représentations recueillies par entretiens laissent en effet apparaître deux conceptions, relativement antagonistes, à la fois dans la façon dont la politesse intervient dans les rapports entre les individus et dans les moyens de l'apprendre aux enfants ».

Duchesne, S (1997). *La politesse entre utilité et plaisir, modes d'apprentissage de la politesse dans la petite enfance*, Esprit, juillet 1997. p. 60-sq.

Dans les sociétés modernes, montre donc la sociologue, la politesse n'est pas reléguée aux oubliettes, mais elle est partagée entre deux modèles conflictuels. La première conception, que Sophie Duchesne qualifie de « traditionnelle », est pleinement en phase avec la vision durkheimienne de la société : « *Elle se présente comme un rituel destiné à modeler des comportements compatibles avec un déroulement pacifique des relations sociales* ». Dans cette conception tradi-

94. Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale.* PUF. p. 11.

tionnelle que Sophie Duchesne propose d'appeler plus précisément « la politesse en héritage », l'éducation est bâtie sur l'exigence du respect que tout enfant, en tant qu'enfant, doit à l'adulte, en tant qu'adulte. Dans la classe traditionnelle les élèves sont tenus à la déférence et à se lever dès que l'adulte entre. Les statuts réciproques organisent la relation dans sa verticalité.

La seconde conception récuse cette verticalité. Observons le comportement pédagogique d'une éducatrice lorsqu'elle accueille l'enfant. Bien souvent, elle s'accroupit, se met à la hauteur de l'enfant pour lui adresser son bonjour. Sophie Duchesne rapporte un propos d'une directrice d'école maternelle qui éclaire de manière très significative ce comportement : « Je crois qu'il faut passer par le bonjour, le regard, le matin : *« Tiens, tu existes. Je te dis bonjour parce que je sais que tu es là, que tu existes et que je vais passer un moment avec toi. C'est le bonjour. C'est formel, mais c'est aussi la reconnaissance de l'existence de l'autre* ». Sophie Duchesne nomme cette seconde conception « politesse des scrupules », entendons par là : *souci de l'autre*, de la reconnaissance de l'autre, de la reconnaissance réciproque, dans une horizontalité que manifeste bien le propos de cette directrice.

La fin de l'article de Sophie Duchesne montre l'importance, pour toute philosophie de l'éducation morale aujourd'hui, de ces deux modèles en tension.

Texte 8 suite : Sophie Duchesne. L'apprentissage de la politesse. Enquête.

« Accueillir, exprimer la part que l'on reconnaît à autrui dans la satisfaction de ses attentes ou de ses demandes, manifester sa gratitude, remarquer les séparations, sont autant de registres élémentaires dans lesquels l'individu rend compte du fait qu'il n'est rien si les autres ne sont pas autant que lui. Peu importent les mots – bonjour, s'il te plaît, au revoir – ou les gestes : il suffit que soient perceptibles la prises en compte d'autrui et le désir de la lui manifester.

À chaque conception de la politesse correspondent, de façon idéale, des modes différents d'apprentissage. La politesse par héritage est transmise de façon autoritaire, par le recours au modèle ou à imitation, à la punition et la récompense ; tandis que l'enfant est éveillé à la politesse des scrupules par la réciprocité mise en oeuvre à travers le langage et la communication avec les autres. Mais les entretiens et les observations recueillies lors de cette enquête montrent en fait que la politesse ne s'apprend aujourd'hui ni vraiment grâce à l'autorité, ni vraiment par réciprocité. L'une et l'autre y contribuent, mais les pratiques les plus courantes mêlent, de façon plus ou moins cohérente, plus ou moins harmonieuse, autorité et réciprocité, à travers des modes d'incitation à la politesse. »

Duchesne, S (1997). *La politesse entre utilité et plaisir, modes d'apprentissage de la politesse dans la petite enfance, Esprit*, juillet 1997. p. 60-63.

Exercice 7

Sophie Duchesne a choisi de nommer la seconde conception de la politesse, développée ci-dessus, « la politesse des scrupules ». Pourquoi, selon vous, le choix de ce terme : « scrupule » ?

Comme vous l'aurez sans doute compris, le terme de scrupule pour l'auteur, renvoie au souci de l'autre, et même à la réciprocité. La politesse des scrupules repose sur l'équivalence entre « je » et « tu », entre soi et n'importe quel autre. Nous ne sommes plus dans la verticalité des rapports sociaux, mais bien dans des relations horizontales, ou chacun est responsable de l'ordre commun.

Nous verrons ultérieurement, qu'il est préférable de réserver le terme « morale » pour désigner ce qui est de l'ordre de la verticalité, et le terme « éthique » pour désigner ce qui est de l'ordre de l'horizontalité. Dans la verticalité les normes sont déjà là, déjà données, et renvoient à une forme

de transcendance ; dans l'horizontalité les normes sont immanentes et relèvent de la responsabilité de chacun et de tous.

2D. Le pluralisme éthique : Olivier Abel

Sophie Duchesne distingue deux conceptions, Olivier Abel va plus loin dans le pluralisme. Dans un article ou il se posait la question : comment peut-on enseigner la morale ? Le philosophe répertoriait pas moins de sept conceptions possibles de la morale et de l'éthique :

1. La première conception repose sur l'idée que toute vie et toute action repose sur une visée du bien et du bon. Elle suppose que le « bon » est désirable en soi.
2. La deuxième conception met en avant la grande diversité des visées et des expériences du bon. Cette conception enracine la morale et /ou l'éthique dans « un sol de mœurs que l'on doit respecter et cultiver sans cesse, nourrir et rouvrir à la vie[95] ».
3. La troisième conception est présentée par Olivier Abel comme une « éthique de la responsabilité ». Toute action s'exerce dans un contexte, et la responsabilité de l'acteur est d'envisager la conséquence de ses actes dans ce contexte. Il ne suffit pas d'appliquer des principes, il faut en mesurer aussi les conséquences réelles.
4. La quatrième conception distinguée par l'auteur est caractéristique de l'ambiguïté et de la difficulté du partage entre « éthique » et « morale ». Jusqu'ici il parlait d'éthique, il glisse à présent au vocabulaire de la morale : « *La quatrième posture serait celle de la règle morale, plus directement orientée vers la justice, vers le respect de la dignité de chacun*[96] ». Nous sommes là, dans une conception proche de celle de Durkheim ou la règle et la loi commandent. Dans l'éthique de la responsabilité évoquée ci-dessus, les relations se situaient plus particulièrement sur un plan horizontal ; ici c'est la verticalité et l'universalité de la règle qui dominent.
5. La cinquième conception s'attache à montrer les limites, sinon l'impossibilité d'une véritable universalité. Elle constate dans le monde réel combien les injustices sont diverses (voire « hétéroclites » selon l'auteur), et qu'il n'y a pas de justice vraiment et totalement universelle. Olivier Abel parle alors de *morale tragique*.
6. La sixième conception est une forme de *sagesse pratique* qui connaît la complexité des choses. Elle nous ramène sur le sol de l'éthique et de son horizontalité. Elle ne cherche plus de justification absolue et universelle. Elle est faite de *compromis*, que l'on pense souvent provisoires mais qui s'avèrent « seuls vivables et durables », et non pas de l'application de principes absolus. L'auteur évoque même l'idée d'un « bricolage moral ».
7. La septième et dernière conception pourrait être qualifiée d'éthique de l'individu, il s'agit d'une éthique qui met en avant le singulier, et pour laquelle la seule valeur est l'unicité de chaque être humain. Une telle conception n'est pas sans évoquer la philosophie de Nietzsche et son individualisme, ou plus près de nous, « la morale de l'authenticité » développée par Charles Taylor.

Ce que montrent au moins, ces distinctions proposées par Olivier Abel, c'est la très grande diversité et complexité des conceptions qui coexistent dans les sociétés contemporaines. Comment éduquer sans en tenir compte ? Nous terminerons ce chapitre en proposant la lecture de la conclusion qu'apporte Olivier Abel à son article, dont il conviendra d'interroger la portée éducative.

95. Abel, O. (1998). *Comment peut-on enseigner la morale ?*, Esprit, nov. 1998, p. 195.

96. *Idem.*

Texte 9 : Olivier Abel. Diversité et universalité

« Qu'allons-nous faire entre ces divers candidats ? Peut-être faudrait-il définir des critères, les grandes requêtes auxquelles doit plus ou moins satisfaire toute morale. J'en vois trois.

Une morale doit être enracinée dans les mœurs, trouver ses motifs dans la mémoire et le rêve que partage la société à laquelle elle est proposée…

Une morale doit être universalisable, car la morale n'est pas là pour assurer l'identité culturelle d'une population mais pour permettre la coexistence de tout le monde selon un principe d'équité et des règles acceptables par tous.

Une morale doit très modestement être praticable, elle doit pouvoir s'interpréter dans l'existence et jusque dans les situations les plus singulières, là où ni l'habitude ni les principes généraux ne servent à rien.

Or, je crois qu'aucune morale ne peut prétendre satisfaire complètement aux diverses requêtes de l'éthicité[1] que nous venons de décrire… C'est pourquoi les diverses « morales » doivent accepter chacune qu'elles ne peuvent pas avoir d'« effets vertueux » sans avoir aussi des effets pervers. Et c'est pourquoi une société vivante a besoin du débat éthique, de la correction réciproque entre plusieurs éthiques. Pour avoir des vertus, les morales aussi ont des limites. Il serait bon que nos collégiens apprennent également cette petite morale, comme un grain de sel ».

Abel, O. (1998). *Comment peut-on enseigner la morale ?*, Esprit, nov. 1998. p.196.

1. On peut entendre ce néologisme comme désignant ce qu'il y a de spécifique dans l'éthique, ce qui est proprement éthique.

Exercice 8

Question 1

Dans ce texte l'auteur, quand il parle des diverses morales, juge bon de mettre le terme « morales » entre guillemets, pourquoi ?

Question 2

Quelles sont pour vous les implications éducatives de ce texte ?

En répondant aux questions ci-dessus, vous aurez sans doute compris l'importance de différencier la morale et l'éthique, notamment sur le plan éducatif. Si nous suivons Olivier Abel, la diversité des éthiques est une donnée de base dans une problématique éducative. Non seulement avons-nous besoin aujourd'hui d'apprendre des règles morales, mais nous avons aussi « *besoin du débat éthique, de la correction réciproque entre plusieurs éthiques* ». L'apprentissage de ce débat est une tâche de toute première importance pour l'éducateur. C'est au sein de ce débat que peut être mieux comprise l'exigence de *l'universalisable* – qu'on distinguera de l'affirmation unilatérale de l'universel – dont Olivier Abel fait, à côté de la reconnaissance de la diversité et des singularités, l'une des conditions d'une morale pour aujourd'hui.

2E. L'éthique avant la loi morale : Paul Ricœur

C'est au philosophe Paul Ricœur que l'on doit la distinction entre la morale et l'éthique la plus construite et la plus pertinente. Cette sous-partie prendra essentiellement appui sur un texte particulièrement éclairant que Paul Ricœur avait rédigé pour un supplément de *l'Encyclopédia Universalis* en 1985. Il s'intitule « Avant la loi morale l'éthique ».

Texte 10 : Paul Ricœur. L'intention éthique

« Le propos de cet essai est de mettre au jour l'intention éthique qui précède, dans l'ordre du fondement, la notion de loi morale, au sens formel d'obligation requérant du sujet une obéissance motivée par le pur respect de la loi elle-même. Si je parle d'intention éthique plutôt que d'éthique, c'est pour souligner le caractère de projet de l'éthique et le dynamisme qui sous-tend ce dernier. Ce n'est pas que l'idée de loi morale n'ait pas sa place en éthique. Elle a une fonction spécifique ; mais on peut montrer que celle-ci est dérivée et doit être située sur le trajet d'effectuation de l'intention éthique. Je propose donc de distinguer entre éthique et morale, de réserver le terme d'éthique pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs. »

Ricœur, P. (1985). *Avant la loi morale : l'éthique*, Encyclopédia Universalis, Supplément Les enjeux, 1985.

Comme on vient de le lire Paul Ricœur propose une distinction précise et très significative entre le domaine de l'éthique et celui de la morale. La morale renvoie à « *des normes, des lois, des impératifs* ». Elle est de l'ordre de l'obligation exigeant « l'obéissance motivée » du sujet. La morale en ce sens, est conforme à la vision durkheimienne. Mais il y a plus. Pour Ricœur, avant la morale qui oblige, il y a l'intention éthique qui délibère, questionne. Le philosophe réintroduit ainsi dans la problématique morale le sujet vivant, sa conscience et son intentionnalité. Sur le plan éducatif cette mise au point est essentielle. De quoi s'agit-il en éducation ? D'apprendre le respect des règles, des normes ou d'éduquer en chacun la visée éthique et sa capacité délibérative ?

Il faut donc préciser ce qu'est l'intention éthique. Le plus simple est de partir d'une situation caractéristique de la problématique éthique. Que voulons-nous dire quand nous constatons que nous nous trouvons devant une « difficulté éthique » ? Quelle que soit la situation, elle nous renvoie cette interrogation : est-ce que *je* peux faire cela ? Etant donné ce que je suis, suis-je fidèle à moi-même, à « mes valeurs » en faisant ceci ou cela, ceci plutôt que cela ? Paul Ricœur fait du *je* la toute première instance à partir de laquelle se déploie l'intention éthique. Mais on ne peut s'en tenir là. Je ne me demande pas seulement : est-ce que je peux faire cela, je me demande tout autant : est-ce que je peux *te* faire cela **?** Pas d'éthique sans *je*, mais pas d'éthique sans *tu*. Le *tu* est la seconde instance de l'intention éthique.

Une autre question s'impose, mais elle ne peut que succéder aux deux premières. Elle se formule en ces termes : est-*il* possible, permis, bien ou mal, de faire ceci ou cela ? Comme on peut le constater le « il », troisième personne du singulier n'engage pas une personne précise mais pose un horizon général (les autres, la société, la cité, les lois…). Selon Ricoeur en passant du *je* et du *tu* au *il,* on passe de l'éthique à la morale. Pour Ricœur, cette distinction est inscrite dans la structure langagière des pronoms personnels. Nous pouvons donc considérer que le *il* est de l'ordre de la verticalité, il est un « déjà-là » ; à la naissance les lois morales nous préexistent. Le *je* et le *tu* sont de l'ordre de l'horizontalité ; la réalité éthique n'est pas un « déjà-là » elle est un « à venir » ; sa construction relève de responsabilités horizontales, partagées de proche en proche.

Texte 10 suite : Paul Ricœur. L'intention éthique

« Nous mettrons à la base de notre réflexion un réseau conceptuel en forme de triangle, en prenant pour modèle les trois pronoms personnels je, tu, il. Nous définissons de cette manière un pôle-je, un pôle-tu, un pôle-il (neutre qui, pris ensemble, constituent le triangle de base de l'éthique. C'est à l'interaction de ces trois pôles que je réserve le titre d'intention éthique. Le troisième pôle prépare l'entrée en scène de l'idée de loi, qui nous fera passer de l'éthique à la morale.

.../...

Le pôle-il

Et maintenant nous rencontrons le pôle-il, que je qualifierai par la médiation de la règle... L'intention éthique se précise et prend corps avec ce moment de la non-personne, représenté dans notre langage par des termes neutres tels que ceux d'une cause à défendre, d'un idéal à réaliser, d'une œuvre à faire, de valeurs auxquelles nous donnons des noms abstraits : la justice, la fraternité, l'égalité. On peut certes retrouver derrière ces substantifs abstraits des adjectifs très concrets : juste, fraternel, égal, etc. Il n'en reste pas moins vrai que ces prédicats éthiques constituent un pôle distinct de celui du je et de celui du tu ».

Ricœur, P. (1985). *Avant la loi morale : l'éthique*, Encyclopédia Universalis, Supplément Les enjeux, 1985.

Il faut insister sur la fin de ce texte. Paul Ricœur, lui-même insiste à nouveau sur la distinction entre le *je* et le *tu* de l'éthique, et le *il* de la morale. Mais qu'en est-il alors des valeurs ? L'étudiant aura sans doute remarqué que Paul Ricœur distingue la justice du juste, la fraternité du fraternel, l'égalité de l'égal. D'un côté des *noms abstraits* et nous sommes dans le registre de la morale ; de l'autre *des adjectifs très concrets*, et nous sommes alors dans le registre de l'éthique. Selon le philosophe, le juste précède la justice, le fraternel la fraternité, l'égal l'égalité. Non seulement l'éthique précède la morale, mais il n'y aurait pas de morale sans éthique préalable. La morale c'est de l'éthique cristallisée.

Ceci explique pourquoi Paul Ricœur, à la notion de valeur préfère celle de *valorisation*[97]. Avant toute valeur il y a eu l'intention et la dynamique éthique de valorisation. Les valeurs sont le fruit de valorisations déjà effectuées, ce sont des valorisations sédimentées, que chacun trouve déjà là dans la société où il naît. Une véritable éducation ne consiste pas simplement à les transmettre, mais à les faire revivre, à permettre leur appropriation, à refaire personnellement le trajet qui les a construites. Dans l'article sur lequel nous nous appuyons Paul Ricœur écrit :

> « On peut retrouver dans la constitution de la notion de valeur le rapport triangulaire dans lequel se fonde l'intention éthique. Dans le mot « valeur «, il y a d'abord un verbe : évaluer, lequel à son tour renvoie à préférer : ceci vaut mieux que cela ; avant valeur, il y a valoir plus ou moins. Or la préférence est l'apanage d'un être de volonté et de liberté ».

Sans cet être de volonté et de liberté, il n'y aurait jamais de valorisation et donc nulle valeur. Et pour en revenir à la question de l'éducation, c'est donc aussi le rôle de l'école de former les êtres à cette volonté et à cette liberté fondatrice de l'intention éthique.

2F. Conclusion : La citoyenneté à l'âge de l'éthique

La question de la citoyenneté est une question qui s'est posée en filigrane de ce cours. La traiter pour elle-même nécessiterait un autre cours. On ne peut toutefois l'éviter complètement. Pour conclure, nous reviendrons donc sur ce qui nous semble être essentiel dans la conjoncture contemporaine. Nous nous proposerons de substituer au couple citoyenneté-morale, caractéristique de

97. Voir : Kerlan, A et Simard, D. (2008). *Paul Ricœur et la question éducative*. Presses de l'Université Laval,

l'école républicaine dans sa tradition, le couple citoyenneté-éthique, à nos yeux plus pertinent en ce début de vingt-et-unième siècle. Pourquoi plus pertinent ?

La réflexion de Paul Ricœur et celle d'Olivier Abel peuvent nous aider à y réfléchir. Nous l'avons perçu tout au long de ce cours, les conditions historiques et culturelles de ce que l'on nommait l'éducation morale et civique ont été profondément modifiées. Dans une société plurielle ou coexiste une diversité de postures éthiques, comme le constate Olivier Abel, et qui connaît de surcroît une crise de la citoyenneté, on ne peut plus se satisfaire du modèle de Paul Bert, qui posait l'équivalence entre l'éducation morale et l'éducation civique.

Je renvoie l'étudiant au tout début de ce cours. Nous nous y interrogions sur les raisons qui font que le vocabulaire de l'éthique tend à supplanter celui de la morale. Nous avons peut-être un début de réponse. Notre société ne peut plus se satisfaire de relations purement verticales et de la transcendance des lois. La demande d'horizontalité et d'immanence ne cesse de se développer. Nous sommes, semblerait-il, engagés dans un changement de paradigme. Il affecte de nombreux champs de notre société, y compris celui de la relation enfant-adulte, comme nous l'a montré Sophie Duchesne dans son étude sur la politesse.

Nous pouvons donc conclure en prenant un dernier appui chez Paul Ricœur. Une véritable éducation civique, ou une véritable éducation à la citoyenneté passe aujourd'hui par l'éducation de ce que Paul Ricœur appelle « l'intention éthique ». C'est encore la meilleure voie d'entrer dans « le débat éthique » qu'Olivier Abel appelle de tous ses vœux. Si l'on devait proposer à l'étudiant un dernier exercice, je lui conseillerais de réfléchir à ce que pourrait être une éducation de l'intention éthique.

Complément. L'enfant, la morale, la loi : Durkheim ou Piaget ? Un débat posthume exemplaire

Comme nous l'a montré l'étude sociologique de Sophie Duchesne consacrée à la politesse, aucune considération sur l'éducation morale (ou éthique) au sein d'une société ne peut ignorer le statut que cette société accorde à l'enfant, la représentation qu'elle en a, la valeur qu'elle lui accorde. Ce que Sophie Duchesne appelle la « morale des scrupules », on l'a vu, repose sur l'horizontalité de la relation enfant-adulte qui s'instaure dès lors qu'ils sont l'un comme l'autre considérés dans leur valeur de *personne à part entière*.

L'éducation nouvelle, on le sait, a joué un grand rôle dans cette reconnaissance de l'enfant comme personne, et sa conception de l'éducation morale en procède. La conception de Maria Montessori était à cet égard exemplaire.

« Selon Maria Montessori, l'éducation morale (et esthétique) est présente dès le début, dans le matériel éducatif même. Comme ils apprennent à respecter les autres, *« les élèves sont tenus de ne pas détruire l'ordre et la beauté limpide de l'environnement et du matériel »* explique Wilfried Böhm, dans son commentaire de la pédagogie Montessori : *« ils doivent bien plus être soucieux d'agencer l'environnement de façon accueillante et agréable pour eux-mêmes et pour les autres ».*

L'enfant développe là

> « les traits de caractère indispensables à une vie en communauté : la discipline, l'ordre, le silence, l'obéissance, la sensibilité morale, bref, tout ce qui dénote un pouvoir d'adaptation très prononcé. Et cet enfant présente aussi de la vivacité, de la confiance en soi, du courage, de la solidarité, bref des forces qui sont aussi d'ordre moral. En même temps disparaissent, ou pour mieux dire, ne se présentent pas, les défauts qu'on avait cherché en vain à détruire par l'éducation : le caprice, l'esprit destructeur, le mensonge, la timidité, la peur, et, en général, tous les caractères liés à l'état de défense ». (Maria Montessori (1931) citée par W. Böhm, « Maria Montessori »,
>
> **in Jean Houssaye, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui,* Paris, A. Colin, 1994, p. 164).**

Pour Maria Montessori, c'est donc clair, l'adulte est la principale cause des « défauts » de l'enfant ; l'adulte, c'est-à-dire la façon dont l'adulte croit bon d'éduquer l'enfant.

L'enfant serait donc naturellement bon ? La morale serait naturelle ?

La question était posée dans le livre de Jean Piaget *Le jugement moral chez l'enfant*, édité en 1932.

Piaget y étudiait donc l'évolution de la morale chez l'enfant selon sa méthode clinique et génétique. Les méthodes d'enquête de Piaget aujourd'hui encore frappent par leur ingéniosité.

Un seul exemple. Piaget observe comment les enfants jouent aux billes, et n'hésite pas si nécessaire à participer au jeu. Et il peut alors décrire comment le comportement des joueurs varie selon leur âge. Il les interroge aussi sur l'origine du jeu, celle des règles, sur la tricherie, etc. Puis les réponses des enfants sont classées d'après leur âge, entre cinq et douze ans. Et ce classement s'avère très instructif. Si, par exemple, Piaget demande aux enfants : « Peut-on changer les règles du jeu ? « les enfants de cinq-six ans répondent que non, que changer la règle serait « tricher ». Mais Piaget insiste : Pourquoi ? Pourquoi est-il impossible de changer les règles du jeu ? La réponse des enfants renvoie alors à une morale archaïque : il n'est pas possible de tricher, disent-ils, parce que les règles ont été posées « par les messieurs de la commune «, « par le bon Dieu «, etc. Bref, seule la toute-puissance d'une Autorité de surplomb, d'une autorité extérieure, supérieure et indiscutable, interdit la tricherie. Commentant cette enquête de Piaget, Olivier Reboul, dans *Les valeurs de l'éducation*[98], a cette formule amusée : « On voit que ces chers petits donnent totalement raison à Durkheim ». En effet, la morale à cet âge paraît bien relever de la soumission à la loi qui règle et régule.

Mais l'enfant n'en reste pas là. Vers onze-douze ans, sa réponse à la même question est tout autre. Il estime que la règle a un commencement : la règle du jeu, « c'est des garçons qui se sont entendus entre eux et qui les ont faites ». Et on pourrait peut-être la changer, à condition de s'accorder, et à condition que la nouvelle règle permette toujours le jeu, l'esprit du jeu. Si la règle a une valeur, ce n'est donc plus parce qu'elle vient d'une autorité supérieure et qu'elle a été posée et s'impose une fois pour toutes, mais c'est pour des motifs rationnels qui incluent l'accord et la réciprocité, ainsi que l'intentionnalité. Ce n'est selon Piaget que vers onze douze ans que l'enfant comprend pleinement le caractère intentionnel du mensonge.

De cinq à douze ans, l'enfant passerait donc d'une morale de la contrainte à une morale de la réciprocité : le mensonge n'est pas un « mal » parce qu'il enfreint un interdit absolu, mais parce que la vie commune serait impossible sans l'engagement réciproque. Cette évolution, selon Piaget, serait spontanée, et correspondrait au développement intellectuel de l'enfant. Mais cette évolution « démocratique » s'accomplirait d'autant plus aisément que la coopération entre égaux au cœur du jeu et de la sociabilité enfantine la faciliterait, tandis qu'elle serait au contraire entravée par la morale de la contrainte portée l'éducation familiale, que l'école reprendrait en l'aggravant.

Que faut-il en penser ? Sans doute est-ce accorder beaucoup à la nature et au développement spontané, et on peut être tenté d'opposer à Piaget les risques de la tyrannie que pourrait générer un groupe d'enfants abandonné à sa seule loi, comme on le voit dans le roman de William Golding *Sa majesté des mouches*. On pourra objecter aussi que les familles aujourd'hui pratiquent une morale de la réciprocité plus qu'une morale de la contrainte.

Reconnaissons tout de même à Piaget le mérite de nous rappeler, après Rousseau, qu'une éducation morale qui prétend inculquer à l'enfant des règles et des valeurs qu'il n'est pas en mesure de comprendre risque de nuire à la vraie moralité, en la confondant avec la peur du gendarme. Ce n'était nullement le cas de Durkheim, même si *Le jugement moral chez l'enfant* de Piaget est en

98. Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF. p. 111-127

grande partie dirigé contre *L'évolution morale* de Durkheim. Et de fait, comme le montre Olivier Reboul, les observations de Piaget le conduisent « à un jugement de valeur fondamental sur l'éducation : étant donné ce qu'est le jugement moral chez l'enfant, étant donné surtout le sens dans lequel il évolue, voilà comment il faudrait l'éduquer. Et cette conclusion pratique s'oppose radicalement à celle de Durkheim[99] ». Ce radicalement est peut-être excessif. Le débat posthume entre Durkheim et Piaget n'en recoupe pas moins nos propres débats, ou plus précisément la problématique contemporaine en matière d'éducation morale et/ou éthique : comment concilier la contrainte et la réciprocité, la verticalité et l'horizontalité, la transcendance et l'immanence ?

Bibliographie

Abel O., (1998). « Comment peut-on enseigner la morale ? », *Esprit*, nov. 1998.

Aristote, (1990). *Ethique à Nicomaque.* Paris : Vrin,

Böhm W., (1994). « Maria Montessori *»,* in Houssaye, J. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui,* Paris : A. Colin,

Conche M., (1993). *Le fondement de la morale*. Paris : PUF

Condorcet*, Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* [1793], Paris : Editions sociales, 1971.

Duchesne S., « La politesse entre utilité et plaisir, modes d'apprentissage de la politesse dans la petite enfance », *Esprit*, juillet 1997.

Durkheim, E., *L'éducation morale,* Paris : PUF, 1974.

Habermas, J. (1983). *Morale et Communication : Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Éd. du Cerf, « Passages »

Honneth A., (2006). *La société du mépris.* Paris : Ed. La découverte,

Kant E., *Critique de la raison pratique* (1788), Paris : Gallimard, Folio Essais.

Kerlan A., Simard D., (2008). Paul Ricœur et la question éducative. Québec : Presses de l'université Laval.

Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : PUF

Loeffel, L. (dir), (2009). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Lille : Presses universitaires du Septentrion

Ogien, R. (2012). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.

Reboul, O., (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF

Ricœur, P. « Avant la loi morale : l'éthique », *Encyclopédia Universalis*, supplément *Les enjeux*, 1985.

99. *Idem.*

Partie 4

Marie-Louise Martinez

La philosophie de l'éducation, une discipline parmi d'autres dans l'ensemble des « sciences de l'éducation »

Introduction

Engager une réflexion philosophique sur un objet, ici la discipline philosophie de l'éducation, consiste d'abord à l'interroger dans sa réalité institutionnelle, en commençant par l'analyse des termes mêmes de l'appellation de l'objet, la langue étant l'institution de toutes les institutions. Il faut ensuite le problématiser à partir des enjeux et des défis qu'il rencontre et l'interroger dans sa radicalité (ses fondements) pour en déconstruire et reconstruire les principales notions, concepts et propositions. C'est donc ainsi que nous procédons dans cette partie, à la suite et en complément des trois précédentes parties de ce cours. Le cheminement de cette interrogation, sera pas à pas accompli en compagnie de l'étudiant, à qui l'on adressera des textes et des questions, comme lors des trois premières parties.

1. La philosophie de l'éducation : un objet complexe et une discipline au statut inconfortable

Après avoir analysé dans sa composition linguistique l'expression *philosophie de l'éducation,* nous évoquons quelques traits du statut institutionnel de la discipline ainsi nommée

1A. Analyse des termes associés et de leur association dans *philosophie de l'éducation*

En rappel et en complément des clarifications précédentes, disons que la *philosophie de l'éducation* qui constitue aujourd'hui l'objet de ce cours, est un objet complexe désigné en français par une locution nominale. Celle-ci est composée de deux noms au féminin singulier « *philosophie* », « *éducation* », reliés par la préposition « *de* ». Les *substantifs* (terme consacré par la grammaire classique) sont des unités lexicales (généralement des noms) qui désignent une chose ou une notion par elle-même, signifiant une « substance » ou une « entité », considérées comme ayant une existence propre. Aujourd'hui la philosophie après les sciences physiques a remis en cause l'existence de susbstances essentialistes et fixistes nominalistes, mais cela n'empêche pas que les mots « substantifs » gardent une part de signification intrinsèque quel que soit leur environnement. Bien sûr, la préposition *de* qui les unit ici, instaure une relation qui modifie forcément les sens propres initiaux de *philosophie* d'une part comme d'*éducation* d'autre part.

Le sémantisme de la locution nominale ici constituée de deux noms, d'une préposition et d'un article défini avant le second nom, est très riche. Il concerne celui de chacune des notions désignées par les deux noms (chacun fonctionnant comme unité du lexique caractérisée par des traits formels avec des morphèmes spécifiques qui les déterminent en exprimant des modalités particulières et correspondant sémantiquement à la constitution d'une classe d'objets) autant que celui

du type de relation qui les unit, exprimé par la préposition. La préposition (litt. *posée près de*) est un mot invariable qui unit un complément circonstanciel ou « régime » à un mot complété, par un rapport qui peut varier selon la préposition ou l'usage de la préposition (d'appartenance, d'objet, d'origine, de destination, de lieu, de manière, de matière, de moyen, de temps, etc). Il y a donc lieu de se demander quel sens résulte ici de la réunion syntaxique de ces trois termes lexicaux. Examinons d'abord chacun séparément.

1A1. À propos du terme « *philosophie* »

Ici, le premier substantif nominal « *philosophie* » désigne une grande et ancienne discipline académique. Le terme est formé de deux morphèmes *philo*- et -*sophie* dont les origines étymologiques sont grecques. C'est l'addition de *philo* (du verbe grec *philein*) et *sophia* (du nom grec *Sophia*) peu ou prou traduits respectivement par *aimer* et *sagesse,* qui compose le mot. Ce type de combinatoire lexicale en forme de mot valise n'est pas rare en français pour baptiser les grandes disciplines académiques. Sur le même schéma, deux morphèmes, l'un étant utilisé comme préfixe, l'autre comme suffixe, fabriqués à partir de deux mots grecs (*oïkos* = demeure ; *psyche* = esprit ; *géa* = terre ; *nomos* = règle ; *metron* = mesure, *logos* = étude ou savoir ; *anthropos* = l'homme ; *ethnos* = le peuple ; *ethos* = mœurs ou coutume, *théo*= dieu ; arché : source ou origine ; etc.) ou latins (*socius* = compagnon, associé, etc.) se retrouvent accolés pour combiner les noms des disciplines. On obtient ainsi : économie, écologie, psychologie, sociologie, géométrie, géologie, ethnographie, ethnologie, anthropologie, anthroposophie, théologie, théosophie, archéologie, etc. La combinatoire spécifique à *philosophie* est cependant haute en couleur : elle donne à cette discipline austère, à cette pratique ascétique, le sens plaisant d'« *amour de la sagesse* » (voir plus haut, Alain Trouvé). Signalons au passage que le suffixe *sophie*, donne aux disciplines « anthroposophie » et à « théosophie » une connotation ésotérique, qui n'est peut-être pas totalement absente de *philosophie*. Dans *philologie*, le préfixe *philo* a un sens de critique autant que d'amour du langage surtout écrit. Ainsi donc les philosophes seraient *amis* ou *amants* ou encore *critiques* de la *sagesse* dont le nom grec a donné aussi un beau prénom de femme (Sophie) en français. La notion signifiée par le terme « *philosophie* » renvoie à une discipline intellectuelle et académique représentée par de nombreuses œuvres, passées et présentes, dans de nombreuses civilisations, et dont l'histoire très vivante et prestigieuse en Occident remonte à la Grèce.

Cette brève analyse du terme philosophie souligne le statut ambigu, fait d'intérêt autant que d'inconfort, qui pourrait résulter de l'alliance avec celui d'éducation.

1A2. À propos du terme « *éducation* »

L'éducation à son tour est un nom aux significations fortes et plurielles. Il résulte de l'association de deux morphèmes : un préfixe radical *éduc*- (que l'on retrouve dans d'autres termes *éduquer*, *éducateur*, *éducable*, *éducabilité*, etc.) et un suffixe : -*tion* ou–*ation* (que l'on retrouve dans la composition d'autres substantifs comme *instruction*, *communication, fabrication, institution*, etc.). On a souvent souligné (Reboul 1984, 1989 ; Kerlan 2003, Kerlan ici-même, etc.) la riche ambivalence faite de rigueur et de douceur portée par la racine *éduc*-, du fait de sa double étymologie :

1) *educere, exducere* (faire sortir de, conduire au dehors) : comme arrachement et conduite hors du cocon ;
2) *educare* (nourrir, allaiter, faire grandir) : comme soin de la jeune pousse et nourrissage du jeune animal.

Il importe aussi de rappeler l'intéressante ambivalence du suffixe –tion qui peut tour à tour désigner le « résultat » ou le « processus ». La nuance peut être conceptualisée. En effet, la pédagogie institutionnelle (entre autres) a fait grand usage de l'opposition conceptuelle entre les deux sens du suffixe : l'institution *instituée* et l'institution *instituante*. *L'institution instituée* est le résultat à un moment donné de l'évolution de l'institution, elle offre ses cadres structurants, mais elle

peut vite être perçue comme limitation figée, si elle ne se laisse pas travailler par les acteurs, dans une dynamique. *L'institution instituante* est processus critique qui permet l'évolution. De même, l'éducation est toujours le résultat temporairement stabilisé des interactions éducatives passées pour la personne (avoir une bonne ou une mauvaise éducation), ou l'institution, mais elle est aussi un processus dynamique constant qui peut devenir permanent, pour la personne comme pour l'institution éducative.

L'éducation, on le voit est donc moins une substance éternelle et immuable qu'une réalité dynamique. Contrairement à ce qu'une certaine conception essentialiste et substantialiste de la grammaire pourrait accréditer en parlant de valeur nominaliste du substantif, ce nom désigne une notion complexe qui est relationnelle, processuelle et qui constitue une des spécificités anthropologiques de l'homme. « *L'homme ne devient homme que par l'éducation* » a dit Emmanuel Kant[100], le propre de l'homme, comme individu, serait d'avoir besoin d'une éducation, processus relationnel qui lui permet d'accéder pleinement à l'humanisation, l'humanité étant une vocation de l'espèce. Et si chacun nait comme *homo educandum* (homme devant être éduqué), il lui est indispensable de rencontrer sur son chemin d'autres (individus ou institutions) qui puissent assumer la fonction d'*homo educandus* (devant éduquer) d'*homo educator* (homme qui éduque).

L'*éducation* désigne donc un état, un processus relationnel, mais aussi une fonction ou don réciproque entre personnes. L'anthropologue Marcel Mauss, dans son *Essai sur le don* 1923-1924)[101], envisage le don comme un phénomène social total qui se manifeste comme une triple obligation de «donner recevoir rendre»[102] et qui de manière, à la fois « libre et contrainte », concerne l'ensemble des domaines du symbolique et les diverses dimensions de l'action. Coextensive au symbolique (ou culture) dont elle scellerait le pacte, l'obligation de donner-recevoir-rendre, permettrait pour l'individu, l'accès au statut de *sujet*, par le détour de la satisfaction de celui de l'*autre*. À travers cet échange, la relation de réciprocité crée, entretient et régénère le lien et le pacte symbolique. Pour devenir *sujet* il faudrait selon l'anthropologie culturelle qui rencontre ici l'anthropologie philosophique de Kant, entrer dans la relation de don, relation d'éducation qui est, entre toutes, obligation de donner recevoir rendre, assumée par des individus, notamment les parents et autres éducateurs personnels. Cette fonction a, au cours des âges et selon les différentes cultures, été attribuée à des personnes, à des institutions ou à des associations.

L'éclairage du lexique des deux noms rassemblés, est nécessaire pour comprendre la locution *philosophie de l'éducation*, mais non suffisante. Il faut aller jusqu'à demander ce qu'il peut résulter de leur rencontre, donc des modalités du lien prépositionnel syntaxique entre les deux termes. Il convient maintenant d'interroger la préposition qui modalise la rencontre entre les deux termes dans l'expression.

Une première *approche sémantique*, traite de la relation des signes aux objets signifiés ou désignés, elle consiste dans l'étude lexicale des termes. Mais cette étude sémantique est limitée si elle n'est pas complétée pas d'une *approche syntaxique*. L'approche syntaxique étudie les signes dans leurs relations internes. Il s'agira aussi d'aller jusqu'à *l'approche pragmatique,* pour comprendre les signes dans l'usage contextuel qu'en font les usagers. L'analyse linguistique aujourd'hui dans le cadre de la philosophie du langage prend en compte diverses dimensions de la signification, jusqu'à la *pragmatique*[103].

100. Kant, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. trad. de Philonenko, A. ; 7° éd., Paris : Vrin

101. Mauss, M. (1950). « essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques», *L'année sociologique*, nouvelle série, 1, 1925 *in Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF,

102. Mauss, M. *op. cit.* p. 258

103. Voir : Armengaud, F. (1985) *La pragmatique*. Paris : PUF ; voir aussi Jacques, F. article « La pragmatique » *in Encyclopaedia Universalis*, 2e édition, 1984.

1A3. La préposition « *de* » : une mise en relation des termes

L'expression *philosophie de l'éducation* aujourd'hui évoque une philosophie « *de* » aux divers sens du terme. « *De* » peut être une *préposition*, le mot peut aussi avoir le sens d'un *partitif*, ou enfin fonctionner comme une *particule onomastique* nobiliaire et identitaire.

« *De*, ici, en effet, peut être considéré comme une simple préposition introduisant le terme *éducation*, complément du nom *philosophie*. Il y a, en français, plusieurs prépositions (*à, après, avant, chez, pour,* etc.) et de nombreuses locutions prépositives, suites de mots séparés ayant une unité de sens : (*pour ce qui est de, en vue de, à l'aide de, à partir de, vis-à-vis de, grâce à,* etc.). Certaines de ces locutions prépositives auraient pu être substituées à « *de* », sans altérer beaucoup le sens premier : ainsi (philosophie *concernant* l'éducation, ou *pour*, ou *touchant*, ou *vers,* ou *en faveur de,* ou *eu égard à,* ou *au sujet de,* ou *appliquée à,* l'éducation). La préposition est un mot invariable qui sert à marquer un lien de dépendance entre l'élément qu'elle introduit et l'élément de départ. Elle établit un lien de subordination en complétant le sens, elle indique la dépendance qui existe entre l'élément qu'elle introduit, appelé « régime », et l'élément de base auquel se rattache ce régime. La préposition est litt. pré-posée, elle se place en principe juste avant son « régime ». Ici, le régime *éducation* est dans une relation de subordination et de dépendance à *philosophie*. La préposition « de » est une préposition simple qui unit le complément « régime » éducation au nom philosophie. On pourrait de la même manière parler de *psychologie* ou de *sociologie de l'éducation*. C'est dire que la préposition modifie le sens d'éducation qui se retrouve dans une relation de subordination ou d'objet, ou d'application théorique, face au terme philosophie. Cette relation de subordination n'est pas seulement univoque, en retour elle instaure une réciprocité de co-détermination sinon de co-dépendance, et la *philosophie* se retrouve modifiée par sa relation d'implication à l'*éducation*. Rappeler cette dépendance réciproque, est important pour comprendre mieux les résistances institutionnelles devant cette appellation d'une discipline ou sous-discipline nouvelle.

Le choix de la préposition « *de* » n'est pas anodin. On remarquera que le sens caractérisé par « *de* » est plus ouvert et indéterminé que celui qui serait impliqué par d'autres prépositions ou locutions prépositives : *pour* ou *en vue de,* ou *grâce à,* etc*.* La préposition « *de* » a un sens plus indéfini, elle peut signifier la provenance : la *philosophie* qui provient ou procède de l'*éducation*, ou encore l'appartenance, ou la vocation, ou l'application, au sens où elle est consacrée à, ou appliquée à l'*éducation* et la formation. En un sens voisin, Alain Kerlan, ici-même et ailleurs (Kerlan, 2003) a parlé de philosophie « *pour* » l'éducation, précisant la relation par l'idée de service, de but, de visée.

La préposition « *de* » en français prend quelquefois un sens partitif. Le *partitif* est un terme de grammaire qui désigne une partie d'un tout (*Académie 8ème édition*). Ainsi dans l'expression « les fruits *de* votre jardin », la préposition *de* désigne la provenance tout autant que la partie d'un tout. Dans ce sens-là, la philosophe serait la partie d'un tout constitué par l'éducation. Nous entendons ici la philosophie comme « discipline » ou « matière » partie d'un tout, celui du domaine ou du champ consacré à l'éducation. L'éducation non seulement comme processus, ou comme institution mais encore comme domaine épistémique, comme ensemble de disciplines. La philosophie qui est partie du domaine épistémique de l'éducation.

« *De* » peut aussi avoir le sens et la fonction d'une « *particule onomastique* »[104] (qui concerne un nom propre). La préposition comme particule onomastique suit un prénom ou un titre, elle précède un nom de famille, exemple : *Monsieur de la Fontaine*, *Madame la Marquise de Pompadour*, etc. Cet usage de la préposition qui exalte l'appartenance, l'origine, ou la localisation, quand

104. *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale*. 6e éd. [oct. 2007]. Paris : Imprimerie nationale, 2002, 208 p. ISBN 978-2-7433-0482-9

elle indique le domaine, peut donner une forme de particule d'anoblissement, mais atteste le plus souvent d'une identité, d'une filiation, d'une famille (clan, cité) dans le sens « fils de, fille de », ou d'une origine géographique, ou de la propriété (génitif). On pourrait ici entendre le sens de l'expression comme désignant la « philosophie qui appartient à la cité des sciences de l'éducation', au sens de cité épistémique des disciplines qui concernent l'éducation. Ce nouveau sémantisme venant encore renforcer le précédent. On y retrouve l'analyse de certains auteurs (Houssaye, 2009[105]) concernant la discipline.

On peut dès lors récapituler les éléments fournis par l'analyse de la signification de la locution constituée par les deux noms *philosophie* et *éducation* rassemblés par la préposition « *de* ».

1A4. À l'issue de ce parcours analytique : un éclairage nouveau sur la discipline

Ne pourrait-on pas parler de la *philosophie de l'éducation*, comme l'on parle de la philosophie de l'esprit, du langage, du droit ? On y verrait la philosophie, grande discipline mère, vouée et appliquée à étudier avec d'autres disciplines le domaine de l'éducation. L'éducation, ici signifiant à la fois, des faits, des processus relationnels finalisés, des institutions éducatives, le phénomène, la réalité anthropologique, les valeurs, les contenus, éducatifs, mais surtout le domaine disciplinaire institué des disciplines ou « sciences de l'éducation ».

L'analyse linguistique a surtout examiné les dimensions sémantique et syntaxique d'une expression, elle nous conduit pour mieux saisir la dimension pragmatique de philosophie de l'éducation, sur le contexte institutionnel.

1B. Analyse institutionnelle de la situation de la philosophie de l'éducation

L'analyse linguistique de l'expression philosophie de l'éducation a contribué à éclairer le sens sémantico-lexical et syntaxique des signes qui la composent, mais cela ne suffit pas, l'analyse linguistique philosophique, depuis Peirce, Morris, Appel, Jacques et d'autres philosophes du langage, réclame d'aller jusqu'à l'approche véritablement pragmatique, pour comprendre les signes dans l'usage contextuel, relationnel, institutionnel, qu'en font les usagers. C'est pourquoi nous prolongeons l'analyse linguistique de l'expression philosophie de l'éducation par l'analyse institutionnelle. L'institution étant le contexte par excellence qui confère des places et des positions hiérarchiques aux interlocuteurs, l'approche institutionnelle permet de mieux saisir l'approche pragmatique comme usage contextuel.

Pour mieux repérer et comprendre la place institutionnelle réservée à la philosophie de l'éducation, dans l'école, à l'université, et dans la communauté intellectuelle, on peut s'efforcer de saisir le temps et les lieux institutionnels de son apparition, de son exercice, les revues, les associations, etc. qui lui sont proposées pour exister. On peut ensuite évoquer quelques-unes des questions qui président à sa définition et à son expansion. Il y a eu et il y a encore quelques désacords entre les philosophes de l'éducation et certains philosophes universitaires qui conçoivent l'identité épistémique philosophique à l'exclusive de toute détermination. Il existe aussi quelques défiances avec les représentants d'autres disciplines de l'éducation.

105. Cette idée a été exprimée avec force et non sans une certaine provocation par Jean Houssaye « De la naissance des philosophes de l'éducation en France » in Vergnioux, A. (dir) (2009). *40 ans des sciences de l'éducation*. Caen : PUC ; pp. 165-178. Selon l'auteur, *la philosophie de l'éducation* serait consécutive à l'institution des sciences de l'éducation.

1B1. Une discipline récente

Si de tout temps des philosophes se sont intéressés à l'éducation, la revendication de cette identité épistémique spécifique de philosophie de l'éducation est apparue relativement récemment.

En France on en trouve la revendication précoce chez un Lucien Labertonnière (1901) et depuis les années 1950, chez un philosophe comme Jacques Maritain d'inspiration thomiste [106], et marqué par l'influence de la vie intellectuelle aux Etats Unis où la philosophie de l'éducation est reconnue, depuis les années 1920. Dans l'Université française, elle n'existeque depuis peu. D'abord instituée comme « pédagogie' et « science de l'éducation' au singulier, autour des lois de 1880 sur la création de l'école de la République elle n'existe comme « philosophie de l'éducation', que depuis seulement un peu plus d'une quarantaine d'années, depuis 1967, avec l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, (voir : Houssaye in Vergnioux, A. (dir) *op. cit.*).

Dans la mesure où cette identité disciplinaire est relativement récente et dans la mesure où aucune discipline ne naît socialement dans un horizon d'attente institutionnelle pacifié, où l'on sait que chacune doit batailler pour légitimer son existence et se faire une place à côté des autres disciplines, on ne sera pas étonné par les réticences rencontrées devant cette identité disciplinaire. Pour comprendre les résistances, notamment institutionnelles ou corporatives à la reconnaissance d'une philosophie de l'éducation comme discipline somme toute récente, même si ses racines sont très anciennes, il faut se rappeler que l'expression philosophie de l'éducation porte la marque lexicale et syntaxique de la dépendance réciproque de la philosophie à l'éducation comme domaine de la pratique, et comme domaine institutionnel du savoir. C'est bien cette double relation d'appartenance, diversement interprétée sur le plan institutionnel par les uns et par les autres (comme subordination, service, allégeance ? comme manque d'autonomie épistémologique ?) qui peut faire difficulté.

L'existence des tensions mérite d'être repéré, mais aussi ce qui caractérise toujours les disciplines dans leur essor, leur dynamisme, leur reconnaissance, comme par exemple l'existence d'associations, de revues, de collections et surtout de postes spécifiques.

Les associations de *philosophie de l'éducation* sont bien plus anciennes, aux États-Unis d'Amérique ou au Canada, Angleterre, Allemagne, etc. Ainsi la *Philodophy of education society (North america*) qui organise des colloques internationaux depuis 1934. La reconnaissance jusque-là plus tardive en France, progresse. La philosophie de l'éducation a désormais pignon sur rue en France grâce à une association spécifique, la SOFPHIED [107], association francophone à vocation internationale. Elle se définit dans ses statuts comme « indépendante de toute obédience politique, idéologique ou religieuse » elle témoigne de vitalité en organisant chaque année des colloques internationaux depuis 2006 avec de nombreuses publications. Deux revues classées par l'AERES, en France, *Le Télémaque* à Caen (depuis 1995), et *Penser L'éducation* à Rouen (depuis 1996), sont particulièrement attachées au rayonnement de la philosophie de l'éducation, mais sans exclusivisme, en sachant que d'autres revues de qualité accueillent aujourd'hui de nombreuses publications en philosophie de l'éducation. Ces deux revues ont récemment conforté leur institutionnalisation en

---

106. Du côté des philosophes chrétiens, elle est revendiquée par Lucien Laberthonnière (1860-1932), dans un ouvrage dès 1901 intitule *Théorie de l'éducation*, et par Jacques Maritain dès 1959. Maritain, J. (1959). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris : Fayard.

107. La fondation de cette association, depuis 2005, doit beaucoup au dynamisme des membres fondateurs autour de la philosophe Anne-Marie Drouin-Hans. la SOFPHIED revendique dans son action de « défendre, développer et promouvoir, dans le champ de l'éducation, les exigences de la tradition philosophique en termes de rigueur théorique et méthodologique » elle souhaite permettre la transmission, les débats et l'essor de la discipline auprès des plus jeunes.

devenant des revues scientifiques toujours adossées à des laboratoires (le CERCE et le CIVIIC)[108], mais éditées par les Presses universitaires (PUC et PURH)[109]. De nombreuses collections d'ouvrages sont aussi consacrées à la philosophie de l'éducation et à ses objets, il serait intéressant d'en faire un repérage plus systématique.

L'essor de la discipline *philosophie de l'éducation* progresse donc de façon notoire, même si des tensions demeurent. Les définitions institutionnelles des disciplines sont importantes pour les universitaires, car elles sont la clé des identités professionnelles et épistémiques. Elles concernent le statut d'une discipline, sa place ou son rayonnement qui sont toujours relatifs à ceux des autres disciplines, autant sur le plan épistémologique que social ou politique. Le prestige et la reconnaissance d'une discipline a toujours des retombées directes sur les enseignements, les programmes de recherche, le nombre de thèses ou habilitations soutenues, les postes, les places institutionnelles, les instituts, le renom des revues et autres publications, bref l'espace auquel elle peut légitiment aspirer pour remplir son rôle épistémologique, intellectuel et sociétal.

Il importe alors de situer et comprendre la *philosophie de l'éducation* dans ces divers champs où elle est désormais inscrite, avec leurs différents enjeux et débats institutionnels, pour comprendre la place qui lui est réservée mais aussi les défis intéressants qui la portent.

1B2. La *philosophie de l'éducation* face à la philosophie institutionnelle

La philosophie est reconnue par la communauté académique depuis longtemps en France. Elle a une existence établie sur le plan institutionnel, elle s'enseigne à l'université, la plupart des universités françaises ont aujourd'hui un département de philosophie, où professent des universitaires dont les travaux ont été qualifiés par la dix-septième section du CNU (conseil national des universités). Les philosophes, reconnus par la communauté scientifique, en position de légitimité, expriment, ce qui est bien légitime, le souci d'une *épistémologie interne* à la discipline à l'exclusive de toute autre allégeance. Leur attitude est souvent hostile à toute philosophie appliquée qui assumerait un statut de dépendance *ancillaire* (de *ancila* = la servante, en latin) à l'égard d'une autre discipline, d'un champ ou encore d'une affiliation épistémologique (définition de fondements, de théories, de démarches méthodologiques) appartenant à tout autre communauté scientifique, voire même et surtout à un champ institutionnel politique comme l'école, où à une pratique, une praxéologie, comme la pédagogie ou aujourd'hui la didactique qu'il s'agit de contrôler sans se laisser submerger par elles.

Les résistances peuvent se comprendre par un passé traumatisant des disciplines qui tardent à s'autonomiser. La philosophie, par exemple, a depuis la fin de l'antiquité pendant tout le Moyen-Âge jusqu'au dix-neuvième siècle et même quelquefois longtemps après[110] été considérée comme subordonnée par une épistémologique externe et dans un rapport hiérarchique ancillaire à la théologie. Elle a conquis son autonomie, par une rupture épistémologique, c'est-à-dire en revendiquant, ses propres fondements, théories, démarches en refusant de laisser à d'autres systèmes symboliques (le théologique, le politique, le scientifique, ou même le pédagogique) le privilège

108. CERSE : Centre d'études et recherches en sciences de l'éducation de l'Université de Caen ; CIVIIC : Centre Interdisciplinaire sur les valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et formation de l'Université de Rouen.

109. PUC : Presses universitaires de Caen ; PURH : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

110. Dans son discours inaugural d'entrée au Collège de France, en 1952, le philosophe Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) mentionne encore les efforts de la philosophie, pour parvenir à définir son entreprise et ses propres fondements, hors de la relation avec la question de Dieu et la théologie. La philosophie dans les années cinquante est encore un système symbolique lié à la théologie et toujours tenu de se justifier sur son « théisme, athéisme, antithéisme ou anthropo-théisme, etc. » Merleau-Ponty, M. (1991) *Éloge de la philosophie*. Paris : Folio essais. (1953 rééd. 1960) p. 45-49.

de les définir à sa place. On comprend alors que la philosophie soit légitimement jalouse de ses prérogatives et résiste devant toute tentative d'hégémonie épistémologique, devant toute forme d'altération de la vocation épistémique propre à la discipline. Cette notion d'autonomie disciplinaire mériterait cependant d'être critiquée sur le plan épistémologique dans un souci de coopération interdisciplinaire.

L'accueil institutionnel ou épistémologique des sous-disciplines ou nouveaux objets disciplinaires n'est pas le même selon les pays, ou selon les domaines. L'Allemagne ou l'Angleterre ont depuis longtemps accepté l'existence institutionnelle d'une *philosophie de l'éducation*. En France, on peut remarquer des résistances moindres à l'égard d'autres affiliations ou implications de la philosophie. Philosophie politique, philosophie du droit, philosophie du langage, philosophie de la religion, etc. autant de branches ou sous-disciplines qui ont une place reconnue dans la plupart des départements de philosophie.

On pourrait faire l'hypothèse que ce qui apparaît comme une défiance plus grande de la philosophie institutionnelle à l'égard de la philosophie de l'éducation, tient à son rôle et sa place dans les institutions éducatives. Il faudrait reprendre l'ouvrage d'Emile Durkheim sur *L'évolution pédagogique en France* [111] pour bien comprendre la genèse des institutions éducatives en France et la place faite aux différents contenus et aux disciplines.

Réputée abstraite et exigeante, la discipline philosophique, s'enseigne en France, dans le second degré en terminale, dans les grandes écoles, et à l'université, dans des départements de philosophie et quelquefois dans d'autres départements, comme dans des départements de sciences de l'éducation, de droit, etc. L'enseignement de la philosophie, sous l'appellation de « psychopédagogie » a longtemps bénéficié d'une place centrale et incontestée dans la formation des maîtres, dans les écoles normales, pour devenir « philosophie de l'éducation » dans les IUFM depuis la fin des années 80, et pour disparaître pratiquement en tant que telle dans les ESPE aujourd'hui, où seuls quelques rares contenus de programme (éthique et déontologie) évoquent désormais les enseignements de la discipline philosophique. Eh effet, la philosophie, aujourd'hui, semble bridée dans sa liberté critique, à l'instant même ou des injonctions paradoxales assignent le maître à « agir de façon éthique et responsable » pour manifester l'acquisition de la 5e compétence d'un ensemble capitalisé de compétences souvent considérées comme instrumentalistes et assujettissantes. Enfin, la discipline est menacée dans son existence même dans la formation des maîtres par la diminution des contenus et des masses horaires qui lui sont attribués.

En lien avec ces enseignements, il a souvent été remarqué certaines défiances des philosophes à l'encontre de la *pédagogie*[112] ou de la *psychopédagogie* soupçonnées, d'être trop attentives aux aspects concernant la psychologie, le socio-culturel, voire de manipuler l'enfant dans un triangle mimétique de fascination autour du désir d'apprendre, aux dépens des savoirs. Les philosophes devant ces risques, préférant alors insister sur la connaissance et la transmission (Alain, Arrendt, etc.), sur l'instruction, l'effort et l'émancipation (Condorcet), et sur l'importance de la médiation institutionnelle (Renault ; Blais, Gauchet & Ottavi, etc.). Certains ont vu à l'égard d'une philosophie proche de la « pédagogie » ou de la « psychopédagogie », moins une légitime défiance devant l'altération de l'esprit philosophique, qu'une réaction corporative défensive de la part de la philosophie institutionnelle pour se démarquer d'une philosophie réservée à la formation de maîtres du primaire.

En effet, malgré toutes les bonnes raisons de se défier d'une « psychopédagogie » qui serait trop attachée à certaines conceptions « pédagogistes » (au détriment des savoirs), trop compromise

111. Durkheim, E. (1990) L'évolution pédagogique en France. Paris PUF. (1902 1ère publication)

112. Durkheim dénonce, dès 1902, la défiance injustifiée et injuste à l'égard de la pédagogie, dans L'évolution pédagogique en France

avec l'école des compétences et de la mise en compétition des individus, il semble injuste de faire encore porter le poids de ces procès d'intention sur une discipline critique et émancipatrice et sur un ensemble de professionnels déjà accablés par les contradictions institutionnelles. Situation d'autant plus inconfortable, pour les tenants de la *philosophie de l'éducation* que malgré l'essor incontestable de la discipline, son accueil institutionnel dans la formation des maîtres diminue comme peau de chagrin, en ces temps de réduction des coûts et des moyens.

Ainsi, malgré la demande sociétale et une reconnaissance institutionnelle et épistémique de plus en plus évidentes, la *philosophie de l'éducation*, sous prétexte de certaines instrumentalisations dont elle aurait pu faire l'objet, dans le passé ou encore aujourd'hui, dans la formation des maîtres, reste dans une position inconfortable. Et cela, paradoxalement, à un moment où, dans la société, le besoin de philosophie pratique ou théorique semble plus grand (voir plus haut, Trouvé, Kerlan et Langar). Selon Anne-Marie Drouin-Hans[113], cela demande à la discipline pour tenir son cap et conforter son existence institutionnelle, une posture de « funambule ».

La philosophie de l'éducation est-elle pour autant mieux acceptée et reconnue par les autres disciplines des sciences de l'éducation ?

1B3. La philosophie de l'éducation dans l'institution éducative et parmi les autres disciplines de l'éducation

La philosophie de l'éducation est une discipline nouvelle et singulière, non seulement celle des philosophes de tous temps qui ont pu s'intéresser à l'éducation, mais une philosophie qui procède[114] de la philosophie tout autant que d'un champ nouveau, ou discipline nouvelle et plurielle appelée « sciences de l'éducation ».

C'est dans ce nouveau contexte universitaire, de tensions en interne avec les autres disciplines de l'éducation, en externe avec les disciplines mères (à moins que ce ne soit l'inverse), mais aussi avec les institutions pourvoyeuses de postes, comme avec la société, qu'il devient possible de mieux comprendre les particularités, les enjeux, les inconforts autant que les défis et les perspectives de la philosophie de l'éducation.

La reconnaissance de la philosophie parmi les autres disciplines des sciences de l'éducation ne va pas de soi non plus. Ici l'inconfort repose non seulement sur des malentendus définitionnels, institutionnels, historiques, mais aussi sur des responsabilités de part et d'autres partagées. Appartenance à une discipline plurielle qui se veut fédérative. La plupart du temps, les disciplines plurielles (les sciences de l'éducation, les sciences du langage, les sciences politiques, les sciences criminologiques, etc.) dans ce que nous pourrions définir, de manière sans doute optimiste, comme des « cités épistémiques » devraient être appelées à entrer dans un rapport de complémentarité et de coopération épistémologiques entre elles. De fait, elles se retrouvent le plus souvent dans des rapports hiérarchiques de domination, de compétition pour le prestige, la préséance, les postes, les financements de laboratoire. Un rapport de dépendance et de subordination s'instaure entre les disciplines par le biais institutionnel et/ou épistémologique. Cette guerre des places s'est accentuée dans le contexte actuel d'une université de la concurrence à tous les niveaux : international, national et local. En dehors de la question du pouvoir, la question épistémologique de la

113. Anne-Marie Drouin-Hans, rapport moral, SOFPHIED, (Société francophone de philosophie de l'éducation) Juin 2006.

114. On sait comme la question de la « double procession » est problématique, logiquement, et anthropologiquement, elle est très exigeante car elle signifie la relation au sens plein sans confusion ni séparation. On sait aussi comme il est difficile à chaque personne de comprendre et d'assumer complètement sa double origine biologique (procréation sexuelle inventée par l'évolution) et sa double appartenance familiale ou culturelle au monde du père et de la mère.

spécificité d'une discipline est en jeu avec ce qui la différencie, l'autonomise et la légitime parmi les autres.

Ces disciplines plurielles et complexes, sont souvent nommées « sciences » de façon générique inexacte puisqu'elles regroupent un ensemble informel et non fini de disciplines ou sous-disciplines qui ne sont pas toutes des sciences au sens propre du terme. En effet, il faut entendre « science » comme un « système symbolique »[115] avec des caractéristiques précises qui le distinguent parmi d'autres. Ces *systèmes symboliques* divers (la mythologie, la religion, la littérature, l'art, le droit, la philosophie, la politique, la technique, la science, etc.), seraient selon l'anthropologie culturelle (Durkheim[116]) produits, depuis leur fondation à partir du sacré (objets de rites et d'interdits, ou mythes) dont ils s'émancipent par un long processus de sécularisation. Ainsi, les nombres comme entités adorées d'abord dans les temples grecs par les sectes pythagoriciennes, deviendront-ils au cours du temps, les objets conceptuels de la discipline sécularisée des mathématiques (Durkheim, *idem*).

L'anthropologie philosophique transcendantale de la culture du philosophe Ernst Cassirer (1874-1945) préfère déduire les systèmes symboliques comme catégories *a priori*. Quoiqu'il en soit, la rencontre entre l'anthropologie scientifique du symbolique (Durkheim et Mauss) et l'anthropologie philosophique des systèmes symboliques et des textes (Cassirer, Jacques) est troublante. Quand l'anthropologie scientifique voit l'origine des savoirs et des disciplines, comme catégories et systèmes symboliques dans la production *sui generis* de la société à partir de la fondation sacrée, l'autre, l'anthropologie philosophique préfère poser ces mêmes systèmes et catégories comme fondements *a priori* au niveau transcendantal de la raison. On pourrait dire que chacune de ces disciplines travaille à sa manière de part et d'autres, à rendre le service de définir le prisme de la diversité des systèmes symboliques qui composent la culture ou l'esprit.

Ainsi, pour revenir aux disciplines qui composent les sciences de l'éducation, si la psychologie, la sociologie, peuvent être considérées comme des sciences, cela est moins clair pour l'économie, ou l'histoire, encore moins pour les didactiques, générales ou disciplinaires. Enfin, le droit ou la philosophie, l'art, de ce nouvel ensemble, sont des disciplines renvoyant à des systèmes symboliques spécifiques, répondant tout autant que les sciences à des contraintes rigoureuses mais bien distinctes. Le malaise est d'abord, comme souvent, langagier, définitionnel, autant qu'institutionnel. La philosophie, on l'a dit, n'est pas une « science », même si elle est un savoir exigeant et rigoureux, alors comment pourrait-elle faire partie d'un ensemble dénommé « sciences de l'éducation » ? Ne serait-il pas plus logique de parler des « disciplines de l'éducation » pour englober la différence entre des disciplines proprement scientifiques et d'autres disciplines appartenant à d'autres systèmes symboliques (philosophie, droit, art, etc.) ? Bien sûr, il sera nécessaire de préciser ces différences logiques, ces catégories symboliques et épistémiques, mais changer l'appellation « sciences de l'éducation » n'est pas à l'ordre du jour, pour une discipline elle aussi en quête de reconnaissance.

La philosophie de l'éducation, discipline plutôt récente, depuis l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, en deux étapes, prend part à une structure institutionnelle (une structure établie qui permet des différences et des relations hiérarchiques et complémentaires entre les éléments qui la composent), avec des relations plurielles entre les disciplines, à l'intérieur et à l'extérieur de cet ensemble. On aimerait croire que cet ensemble occasionnel de disciplines (psychologie du développement, sociologie de l'éducation, économie de l'éducation, didactiques des disciplines d'enseignement, etc.) est appelé à évoluer pour devenir une véritable « cité épistémique ». Dans ce cas-là, la cité (*polis* gr., *civis* lat.) étant un ensemble géré par des lois et des règles communes, un

115. Voir Cassirer, E. (1972) *La philosophie des formes symbolique*s, Vol I, II, III. Paris. Ed de Minuit. Edition originale en allemand (entre 1923-1929).

116. Durkheim, E. (1991).

intérêt commun partagé, une discipline plurielle et complexe serait constituée comme ensemble de disciplines (c'est-à-dire de savoirs, de théories, de règles, de valeurs, de compétences, de démarches épistémologiques et méthodologiques, de champs pratiques de référence, d'identités professionnelles et épistémiques) non seulement juxtaposées ou rivales mais fédérées, organisée, selon une juridiction autour d'un bien commun. La *cité épistémique* serait un ensemble organisé dans un souci éthique et épistémologique de division cohérente du travail intellectuel, dans une complémentarité coopérative, sans empiètement, domination ni soumission.

Une institutionnalisation laborieuse

Quoiqu'il en soit, il parait difficile de revenir sur la dénomination actuelle de « sciences de l'éducation », désormais institutionnalisée depuis 1967, à l'issue d'un parcours laborieux. En effet, lors d'une première institutionnalisation, la discipline n'était pas conçue comme plurielle. C'est autour des lois des années 1880 de l'école de la République, particulièrement après la loi sur la laïcisation de l'école publique 1883, entre 1883 et 1910, que le ministère de l'Éducation nationale et le secrétariat du supérieur organisent des cours complémentaires et conférences pratiques, d'abord à la Sorbonne puis dans diverses universités de France, pour les élèves maîtres des écoles normales d'instituteurs et des étudiants dont ceux qui se destinaient au professorat dans le second degré. La discipline s'appelle alors « la science de l'éducation » et la part faite à la philosophie est dominante, même sur la pédagogie. Cette première institution de la « science de l'éducation » et son délitement après 1914 ont fait naître les défiances qui perdurent, qui pèsent encore aujourd'hui sur l'accueil réservé à la philosophie par la nouvelle discipline plurielle. Il faut signaler cependant que cette période a été le terreau propice à diverses institutionnalisations, non seulement de la science de l'éducation mais aussi des disciplines des sciences humaines et sociales**.** En 1887, autour de cette première apparition de la science de l'éducation, Durkheim, un des initiateurs de la sociologie mais aussi de l'anthropologie en France, sera désigné pour enseigner la pédagogie et la science sociale à l'université de Bordeaux. En 1902, il succède en Sorbonne à Ferdinand Buisson, titulaire de la première chaire de pédagogie. Des ouvrages majeurs tant pour l'éducation que pour l'épistémologie des sciences humaines y verront le jour (*L'évolution pédagogique en France* et *L'éducation morale,* jusqu'à *Sociologie et philosophie)* textes issus de ses cours, qui seront pour l'essentiel publiés de façon posthume.

Quand les « sciences de l'éducation » apparaissent suite à une seconde institutionnalisation, la discipline est devenue plurielle et complexe : « *en 1967, à l'occasion d'un remaniement des structures de l'enseignement supérieur français, fut créé officiellement, dans trois facultés de lettres (Paris, Bordeaux, Caen), un cursus universitaire débouchant sur une licence et l'année suivante sur une maîtrise de sciences de l'éducation.* ».[117] Reconnaissance d'autant plus gratifiante pour cette nouvelle discipline qu'elle bénéficie d'un statut autonome, comme section à part entière (section 70) au CNU (Conseil National des Universités) qui dépend du ministère. Cette reconnaissance administrative lui vaut désormais de pouvoir évaluer et qualifier les thèses et les habilitations à diriger des recherches et donc de contrôler un champ théorique et pratique pour l'attribution des postes et la vie de la recherche.

La *philosophie de l'éducation* aspire à être reconnue par la philosophie (section 17 du CNU), même si jusque-là, comme évoqué plus haut, la reconnaissance de la part de la philosophie institutionnelle n'est pas évidente. Elle souhaite aussi sa reconnaissance comme discipline ou sous-discipline appartenant aux *sciences de l'éducation* (discipline plurielle et fédérative). En fait de très nombreux travaux académiques (thèses et habilitations à diriger des recherches) qui se réfèrent à la philosophie de l'éducation sont qualifiés par la section 70 du CNU, plus rarement par la section 17. Les tenants de la philosophie de l'éducation sont nombreux à participer aux deux associations de

117. AECSE, (2001) *Les sciences de l'éducation ; Enjeux, finalités et défis* ; Paris : INRP p. 14.

sciences de l'éducation (l'AECSE[118] et l'AFIRSE[119]) où ils sont bien accueillis. Pourtant les relations entre les disciplines n'ont pas toujours été évidentes.

Un contentieux historique, une question de territoire avec les sciences de l'éducation

Les tensions reposent sur des contentieux même quand ceux-ci ne sont pas toujours explicites. Dans une des brochures publiées par l'AECSE en 2001, on trouve un paragraphe éloquent sur l'épisode peu glorifié de la première institution :

> « Cette institution ne s'explique ni par une volonté d'édifier la science susceptible d'éclairer les faits éducatifs, ni par une volonté d'outiller les pratiques pédagogiques. Elle s'explique plutôt, peu après les lois fondamentales instaurant la gratuité de l'école publique, l'obligation de l'instruction (1881) et la laïcité des contenus d'enseignement (1882), par une volonté politique d'élever le niveau de formation des maîtres et de légitimer l'œuvre scolaire de la République. Confiée à des professeurs de philosophie, spiritualistes pour la plupart, tous républicains, la science de l'éducation fut souvent un enseignement général et formel sur les fondements et les fins de l'éducation, de la morale et de la société. Un enseignement souvent déprécié qui ne tint jusqu'en 1914 que par l'engagement de certains professeurs et par le dispositif administratif, pour se déliter après la guerre. »[120] (souligné par nous-même)

Les auteurs (collectif d'enseignants chercheurs en SE, coordonné par les 2 co-présidentes de l'époque, les Professeures Marguerite Altet et Nicole Mosconi) expriment une certaine défiance à l'égard d'une « philosophie spiritualiste », formaliste et moralisatrice qui aurait consenti à se laisser instrumentaliser par des objectifs politiques.

De fait, la philosophie a quelquefois été accusée de remplir un rôle conservateur dans l'institution au détriment des sciences. On peut même trouver trace du grief, dans la philosophie elle-même, par exemple chez le philosophe américain John Dewey, au début du XXe siècle, dans l'ouvrage où il en appelle à une « reconstruction *de* la philosophie » autant qu'« *en philosophie* »[121]. Cela est particulièrement clair dans la seconde préface écrite en 1948 :

> « En ce qui concerne la philosophie, en professant de fonctionner à partir de l'éternel et de l'immuable, elle se condamne à une fonction et à une matière qui, plus que tout autre chose, font que le public lui retire de plus en plus son estime et se méfie de ses prétentions. En effet, elle avance sous la bannière de tout ce qui est répudié par la science, avec pour seul soutien ses vieilles institutions, dont le prestige, l'influence et le pouvoir dépendent de la préservation de l'ordre ancien à un moment où la condition humaine est perturbée et déstabilisée comme jamais auparavant, à tel point qu'elle a besoin d'une étude générale et objective du type de celle entamée par les philosophies du temps passé. Pour les intérêts en place, maintenir la croyance dans la transcendance de l'espace et du temps, et par là-même maintenir ce qui n'est qu'humain dans un état de moindre importance, est un réquisit indispensable s'ils veulent continuer à exercer une autorité qui, en pratique, se traduit par une emprise totale sur les affaires humaines, de la plus élevée à la plus humble. »

Dewey, J. (2014) *Reconstruction en philosophie*.
Paris : Gallimard ; préface à la seconde édition écrite en 1948, p. 32 (souligné par nous-même).

Il s'agit là, d'un sévère réquisitoire de la part d'un philosophe reconnu par le public, au sommet de son œuvre, contre la philosophie institutionnelle de son temps. Celle-ci, serait attachée à des dogmes fixistes, au nom des philosophies prédémocratiques anciennes dans l'étude desquelles

118. AECSE : Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation.

119. AFIRSE : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique de l'Éducation.

120. *idem* p. 13-14.

121. Dewey, J. (2014) *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard. Le texte est la traduction d'un texte paru 1920, constitué à partir d'une série de conférences.

elle se complairait, se détournant des révolutions scientifiques physiques ou sociales et des préoccupations du temps présent et finalement trahissant les modèles philosophiques plus anciens (philosophie grecque ou rationalisme classique) qui avaient pour leur part su affronter les besoins de leurs époques. La critique acerbe de Deway porte aussi sur le pouvoir et la domination exercée par une institution philosophique fermée.

La philosophie, en France aussi, a souvent pu être considérée comme hégémonique et donneuse de leçons, par les autres disciplines des sciences humaines et sociales qui ont souhaité s'émanciper de son influence, notamment en posant elles-mêmes leurs propres fondements, dans une épistémologie interne. La philosophie qui a été à l'origine de la plupart des fondations institutionnelles des diverses disciplines des sciences humaines en France, aurait-elle peu ou prou fait subir à ces disciplines « filles » (sociologie, anthropologie, psychologie, etc.) ce qu'elle avait dû endurer elle-même du temps de la domination théologique ?

Il est difficile de démêler ces conflits de territoire, surtout aujourd'hui quand les rapports de pouvoir sont sans doute inversés, sans procéder à une analyse historique plus précise. Quoiqu'il en soit, il est important que les étudiants puissent avoir connaissance des débats qui accompagnent les questions proprement épistémologiques et qui président à la vie académique des disciplines.

S'il est nécessaire de reconnaître la part de la philosophie, dans les malentendus entre disciplines, au sein de la discipline plurielle des sciences de l'éducation, la responsabilité du malaise occasionné est largement partagée. Les sciences humaines et sociales, les sciences de l'éducation, à certaines époques, certains courants, en effet, par une sorte de « scientisme » n'ont pas toujours su ni voulu reconnaître la pertinence et la place de la philosophie. Le scientisme est une idéologie qui frappe souvent les scientifiques et même les philosophes, leur faisant croire que seule la science exacte de type expérimental est réelle et légitime. Le scientisme, rejette la théologie mais aussi une bonne part de la philosophie, avec la métaphysique, la question des finalités et des valeurs. Il est facile de montrer la naïveté d'un certain scientisme qui dénie jusqu'à l'absurde l'intérêt des différents systèmes symboliques qui participent à la culture. Le danger reste de voir le discours de la techno-science, comme en d'autres temps, le religieux ou le politique, ou aujourd'hui l'économique, dominer de façon hégémonique et réductrice, l'ensemble varié des domaines disciplinaires (philosophie, droit, politique, art, etc.) qui participent dans leur large éventail à la connaissance et à la vie symbolique de l'esprit ou de la culture.

L'enjeu d'une reconnaissance réciproque, d'une meilleure coopération et communication des disciplines dans leur diversité, dans la cité épistémique fédérative des sciences de l'éducation, est donc majeur. Mais qui dit communication dit distinction, il est urgent de questionner le propre du philosophique pour mieux appréhender la tâche spécifique de la philosophie de l'éducation parmi les autres disciplines de l'éducation.

1C. Les tâches propres à une philosophie de l'éducation

Pour l'éducation, le propre du philosophique est sans doute d'éveiller la pensée au sens plein du terme, c'est-à-dire de « penser » les choses à la fois dans leur origine, leurs causes et leurs conséquences, leurs tenants et leurs aboutissants. La « banalité du mal » selon Hannah Arendt[122], c'est d'abord l'incapacité, par paresse ou bêtise, de « penser » au sens plein du terme. Adolf Eichmann n'est pas un monstre, c'est même un fonctionnaire consciencieux dans son travail d'organisation des transports lors de l'expulsion des juifs. Mais il est incapable de « penser » sérieusement le processus complet auquel il participe, avec ses causes et ses conséquences. Pour la philosophe, il ne

122. Arendt, H. (2002), *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, traduction française A. Guérin, Paris, Gallimard, 1966 ; rééd. poche, Paris, Gallimard, 1991, coll. «Folio», 1991. (*Eichman in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York, The Vinking Press, 1963).

s'agit pas d'excuser ceux qui ont œuvré au bon fonctionnement du nazisme, mais de montrer que ce mal impardonnable a été largement partagé dans les périodes troublées, par tant de personnes incapables de « penser » vraiment et d'assumer la responsabilité qui leur incombe.
Il appartient donc à l'éducation d'éveiller les consciences et de veiller à ce que chaque personne apprenne à *penser* sa place et sa part dans une société souvent compromise avec les violences sociales, sociétales, économiques, écologiques et politiques. Il appartient aussi à l'éducation et aux professionnels de l'éducation, jusqu'aux chercheurs, comme domaine institutionnel, scientifique et surtout philosophique de « *penser* » l'éducation et la formation de l'homme, dans ses commencements, ses finalités, ses processus et leurs conséquences. Pensée en profondeur, c'est-à-dire dans toute sa densité et ses dimensions, à propos des contextes historiques et sociaux que nous vivons, où les conditions de possibilité d'une éducation digne de ce nom, ne sont peut-être plus tout à fait remplies. Penser l'éducation, au sens plein du terme, c'est penser le phénomène éducatif, le processus éducatif, la relation et la condition éducatives de l'homme comme *homo educandus*, *educans* et *educator,* de façon critique et responsable. Le propre du philosophique c'est d'abord interroger l'éducation dans ses conditions de possibilité. Les conditions de possibilités de l'éducation sont principalement ses fondements, ses finalités et ses valeurs, sans lesquelles elle n'apparait que mutilée.

Il semblerait que le propre du philosophique soit reconnu dans la capacité à produire un questionnement radical, sur les fondements mais sans pour autant s'enfermer dans une conception rétrograde et fixiste. Il s'agirait de repenser les conditions de possibilité, à nouveaux frais, de façon plus processuelle, plus relative aux domaines de la pratique, aux époques, mais sans relativisme. La philosophie doit interroger la société, à partir des conditions de possibilité de l'éducation qui sont bien malmenées, interroger de façon critique les contextes actuels de l'éducation que celle-ci soit institutionnelle (scolaire, familiale), associative ou autre, dans le monde actuel. Aujourd'hui, les circonstances contemporaines, compte tenu de l'état des sciences, des techno-sciences, de l'économie, du politique, offrent-elles encore les conditions de possibilité d'une l'éducation familiale ou scolaire digne de ce nom ?

Le propre d'une philosophie de l'éducation est d'alerter et d'interpeller les autres disciplines autant qu'elle-même, de manière radicale et critique. Comment peut-elle entreprendre ce travail en restant une parmi d'autres disciplines de l'éducation ?

Une division des tâches, réelle, mais sans cordon sanitaire

Le propre du travail épistémique et cognitif de la philosophie comme discipline ou du philosophique comme système symbolique est réputé exigeant, abstrait et rigoureux. Il partage avec les sciences, mais à sa manière, le travail rationnel de problématisation et de conceptualisation de la pensée. Il y a une spécificité du philosophique mais sans séparation absolue d'avec le scientifique, on doit les distinguer sans pour autant installer de « cordon sanitaire' entre les disciplines. Maurice Merleau-Ponty déplore que la philosophie comme la sociologie (avec les sciences humaines et sociales) s'opposent en se caricaturant, il les appelle à lever le cordon sanitaire qui les sépare sans se ruiner réciproquement :

> « Il n'y a pas à ruiner les sciences de l'homme pour fonder la philosophie, ni à ruiner la philosophie pour fonder les sciences de l'homme pour fonder les sciences de l'homme (…) Alors que toutes les grandes philosophies se reconnaissent à leur effort pour penser l'esprit et sa dépendance (…) il y a un mythe de la philosophie qui la présente comme l'affirmation autoritaire d'une autonomie absolue de l'esprit. (…) Par ailleurs il y a un mythe du savoir scientifique qui attend de la simple notation des faits, non seulement la science des choses du monde, mais encore la science de cette science (…) Ces deux mythes sont antagonistes et complices. Le philosophe et le sociologue ainsi opposés s'accordent du moins sur une délimitation des frontières qui les assurent de ne jamais se rencontrer. Mais si le cordon sanitaire était levé, la philosophie et la sociologie se ruineraient l'une l'autre. »

Merleau-Ponty, M. (1991) *Éloge de la philosophie.* Paris : Folio-essais.
« le philosophe et la sociologie » ; p. 97-98

La différence entre ces systèmes symboliques est grande, mais sans dichotomie, car ils se ressemblent et peuvent travailler ensemble en toute complémentarité. Si comme la science, la philosophie demande une pratique rationnelle et rigoureuse, elle peut objectiver les faits, mais elle le fait à sa manière, en les questionnant dans leur rapport à soi, au monde, à l'autre, au langage. Elle les critique, elle les interroge, dans leurs rapports aux finalités, aux valeurs, aux conditions de possibilité.

John Dewey, trente ans plus tôt que Merleau-Ponty, est encore plus sévère sur une partition hiérarchisée des domaines et du travail intellectuel qui a nui à la philosophie autant qu'aux sciences sociales et qui a contribué à une séparation étanche entre un techno-scientisme sans conscience d'une part et d'autre part une philosophie refermée sur une conception archaïque et spiritualiste des fondements.

> « (…) une partition radicale entre deux domaines (…). Une des sphères fut tenue pour « supérieure « et on la crédita donc d'une noblesse qui lui assurerait une prééminence sur l'autre, réputée quant à elle « inférieure ». À ce qui est supérieur, on donna le nom de « spirituel », d'idéal, de moral. (…) On peut dire que cet équilibre consistait à avoir le beurre et l'argent du beurre. En effet, il proposait de s'efforcer de jouir des avantages utilitaires, pratiques et matériels de la nouvelle science, tout en neutralisant tout impact sur les vieilles habitudes institutionnelles – y compris les habitudes de croyances – qui étaient acceptées comme fondement des normes et des principes moraux. »
>
> **Dewey, J. (2014) *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard ; p. 47-49**

Le rôle spécifique du philosophique, aujourd'hui, pour Deway, sans séparation absolue avec le scientifique, consiste à « questionner » ou mieux « interroger » (le terme avec le préfixe inter- est plus dialogique et relationnel) radicalement les choses, dans leurs racines, leurs fondements, dans leurs conditions de possibilité, leurs finalités, leur sens. Le philosophique a le privilège délicat de pouvoir interroger à sa manière ce qui est (les faits expérientiels) autant que ce qui doit être (les valeurs, les principes, les finalités). Pour cela, le philosophe doit bien connaitre les sciences, au-delà d'une simple vulgarisation pour travailler avec elles. L'auteur attend de la « reconstruction philosophique » qu'elle soit une interpellation des scientifiques devant les enjeux sociaux, politiques et industriels, à la fois sur l'éthique (une éthique non fixiste ni essentialiste), et sur les démarches méthodologiques qui sauront enfin prendre en considération les processus :

> « (…) on constate que poser le problème de la reconstruction en philosophie consiste à se demander comment vont évoluer les nouveaux mouvements scientifiques ainsi que la situation humaine, politique, et industrielle qui en découle. (…) Il incombe à la philosophie d'exhumer la signification silencieuse de ce fait, en général et en particulier pour l'éthique. Dans ce qui passe aujourd'hui pour de l'éthique, le fixe, l'immuable règne encore. Mais quelles fins, quelles normes, quels principes sont immuables, éternels, et universalisables ? (…) en sciences l'empire de l'immobile n'est plus. Un des devoirs les plus urgents de la reconstruction philosophique quant à la mise au point d'instruments d'enquête sur les faits humains ou moraux est de s'intéresser systématiquement aux processus humains. »
>
> **Dewey, J. (2014) *op. cit*. p. 55-56 (c'est nous qui soulignons)**

Problématiser et critiquer le monde actuel voilà des tâches passionnantes que des philosophes très différents dans leurs présupposés théoriques s'accordent à voir comme prioritaires pour la philosophie :

> « (…) se consacrer à une tâche plus utile et plus féconde (…) faire face aux grands maux et aux grandes difficultés de la nature sociale ou morale dont souffre l'humanité., de se consacrer à l'élucidation des causes et de la nature exacte de ces maux, et de travailler à l'élaboration d'un projet clair d'amélioration des perspectives sociales (…). Bref, la philosophie ne s'en trouverait-elle pas encouragée à se consacrer à un projet d'idée ou d'idéal qui, au lieu de se faire l'expression d'un autre monde, serait utilisé comme méthode de compréhension et de rectification de dysfonctionnements sociaux spécifiques ? (…) Où est le progrès moral correspondant à nos prouesses économiques ? (…) Non seulement l'amélioration dans la méthode du savoir est jusqu'à maintenant restée principalement limitée aux domaines techniques et économiques, mais ce progrès a entraîné de graves problèmes moraux. Je pense par exemple, à la dernière guerre, au problème du

capital et du travail, aux rapports entre les classes économiques (…) Ces considérations montrent bien à quel point notre politique est sous-développée, combien notre éducation est grossière et primitive, notre éthique passive et amorphe. »

Dewey, J. (2014)*. op. cit.* p. 181-182

Conclusion

À la fin de ce premier chapitre, consacré à l'analyse linguistique et institutionnelle sur la notion, la place et l'identité de la philosophie de l'éducation, dans la société, à l'Université, dans les institutions éducatives, dans son rapport avec la philosophie institutionnelle et les sciences de l'éducation, les constats sont mitigés mais plutôt encourageants.

Prise dans une relation de double appartenance, entre les défiances dont elle fait l'objet de la part des disciplines mieux installées institutionnellement, les choses ne sont pas simples pour la philosophie de l'éducation. Sa situation institutionnelle n'est pas facilitée par un contexte actuel social et politique de diminution des postes et des ressources ministérielles dans les universités et les institutions éducatives. L'identité épistémique de la discipline est ancrée dans la fidélité aux vocations croisées du questionnement radical philosophique et de l'examen critique des champs de l'éducation et de la formation. Une de ses tâches les plus urgentes est la reconstruction des fondements de l'éducation, à la lueur des enjeux sociétaux actuels. Certes, la posture n'est pas confortable mais elle offre un point de vue et des perspectives incomparables. C'est sans doute cet équilibre précaire qui lui ouvre les pistes dans lesquelles une discipline mieux installée n'aurait sans doute pas pu s'aventurer. La philosophie de l'éducation, discipline tout à la fois très ancienne et très nouvelle, dispose en cela de 3 atouts majeurs :

1) La question éducative est sans doute un point névralgique de la crise actuelle, mais aussi un des lieux géométriques, où se croisent toutes les questions sociales et politiques, tous les conflits, mais aussi tous les défis et toutes les espérances. Un lieu à partir duquel on peut mieux comprendre et répondre aux enjeux sociétaux, scientifiques, épistémologiques qui sont ceux de notre époque.
2) Le carrefour des sciences de l'éducation est l'espace des limites et des rencontres entre les disciplines. Le défi d'une véritable « cité épistémique », de l'instauration d'une coopération avec les sciences humaines et sociales, offre à la philosophie de l'éducation le champ propice pour l'innovation épistémologique, théorique et méthodologique.
3) L'héritage des outils philosophiques (traditions théoriques, corpus textuels de toutes époques, des plus anciennes aux plus actuelles, toujours susceptibles d'être revisités, revivifiés, capacité de conceptualiser, de problématiser, de critiquer, d'énoncer les valeurs, de poser des gestes épistémiques spécifiques : l'interrogation radicale, la capacité de postuler d'autres mondes possibles, de simplifier les solutions en les construisant *a priori*, etc.) est un véritable trésor de gestes épistémiques qu'il appartient à la philosophie de l'éducation d'explorer, de conserver et renouveler de façon inventive.

Voilà quelques-uns des défis actuels parmi d'autres qui attendent le philosophe de l'éducation. Peu d'identités épistémiques et professionnelles, aujourd'hui, s'avèrent aussi passionnantes, par les tâches urgentes qui se présentent à elles, peu sont autant susceptibles de susciter des vocations chez les jeunes enseignant(e)s, éducateur(trice)s et/ou chercheur(e)s.

Exercices d'appropriation et textes

Suivent quelques exercices et textes accompagnés de questions qui permettront aux étudiants de réviser et de s'approprier les notions et questions évoquées plus haut.

Exercice 1

Expliquez et commentez cette définition pour Olivier Reboul de la *philosophie de l'éducation* qui, selon lui, n'est « *pas un corps de savoir, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation* ». Une interrogation « *totale, radicale et vitale* » qui concerne les fins de l'éducation.

Deux extraits de textes sur l'analyse et la philosophie du langage

A : de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) Professeur de philosophie à la Sorbonne puis au Collège de France, représentant du courant de la philosophie phénoménologique.

« Comme la langue est un système de signes qui n'ont de sens que relativement les uns aux autres et dont chacun se reconnaît à une certaine valeur d'emploi qui lui revient dans le tout de la langue, chaque institution est un système symbolique que le sujet s'incorpore comme style de fonctionnement, comme configuration globale, sans qu'il ait besoin de la concevoir. (…) Car un sens traîne non seulement dans le langage, ou dans les institutions politiques ou religieuses, mais dans les modes de la parenté, de l'outillage, du paysage, de la production, en général dans tous les modes de l'échange humain. Une confrontation entre tous ces phénomènes est possible, puisqu'ils sont tous des symbolismes, et peut-être même une traduction d'un symbolisme dans l'autre… »

Merleau-Ponty, M. (1991). *Éloge de la philosophie*. Paris : Folio essais. (1953, rééd. 1960) pp. 56-57

B : de Françoise Armengaud, Maître de conférences en philosophie à L'Université de Paris X

*« L'étude des signes et du langage au XX*e *siècle s'est distribuée de la manière suivante :*

- *l'approche* sémantique *traite de la relation des signes, mots et phrases aux choses et aux états de choses ; c'est l'étude conjointe du sens, de la référence et de la vérité ;*
- *l'approche* syntaxique *étudie les relations des signes entre eux, des mots dans la phrase ou des phrases dans les séquences de phrases : on cherche à formuler des règles de bonne formation pour les expressions (…).*

Or ces deux approches (…) n'épuisent ni le problème du sens ni le problème de la vérité. Une troisième approche est nécessaire : pragmatique. Elle intervient pour étudier la relation des signes aux usagers des signes, des phrases aux locuteurs.

(…) Certains dans le mot pragmatique, entendent surtout « praxis », la pragmatique devrait s'assigner pour tâche l'intégration du comportement langagier dans une théorie de l'action. D'autres la conçoivent comme concernant essentiellement la communication, (…) Pour d'autres enfin elle doit traiter principalement de l'usage des signes linguistiques en contexte.

(…) Enfin, elle a derrière elle, l'ensemble des acquis du mouvement analytique en philosophie, et de manière plus directe et plus apparente, l'analyse du langage ordinaire. »

Armengaud, F. (1985) *La pragmatique*. Paris : PUF. « Que Sais-Je ? » ; pp. 5-9

Questions

En vous appuyant sur le cours, mais aussi sur la lecture de ces deux extraits de textes, de Maurice Merleau-Ponty et de Françoise Armengaud, qui expriment des courants forts en philosophie du langage (la phénoménologie, la pragmatique) :

a) vous analyserez comparativement les expressions suivantes : « *philosophie de l'éducation* », « *une philosophie pour l'éducation* », « *la philosophie parmi les diverses disciplines des sciences de l'éducation* » ;

b) vous rappellerez toutes les nuances de sens que l'analyse linguistique et l'analyse institutionnelles ont permis de déceler dans l'expression ;

c) vous vous demanderez s'il faut choisir et comment choisir, quels arguments privilégier, pour concevoir au mieux, selon vous, le rôle de la discipline aujourd'hui, dans la société et dans l'ensemble des sciences de l'éducation.

Deux extraits de textes sur la philosophie du l'éducation en France

A) Jean Houssaye, Professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Rouen, fondateur de la revue Penser l'éducation

« Il est bien entendu difficile d'avancer des éléments fiables sur les philosophes de l'éducation aujourd'hui. Je ne veux, pour ma part, qu'esquisser quelques tensions qui parcourent le champ.

*La **première** est inscrite dans l'histoire des philosophes de l'éducation. Sont-ils d'abord philosophes ou d'abord en sciences de l'éducation ? Ne seraient-ils pas mieux en philosophie, tout compte fait ? (…) La consécration ne serait-elle pas dans la reconnaissance des « vrais » philosophes ? Après tout, ils ont bien un objet justificatif historique donné, la tradition philosophique en éducation, appuyée sur la déférence de la philosophie générale des philosophes.*

*La **deuxième** tourne autour de la pédagogie. Les philosophes ne peuvent plus se prétendre spécialistes de la pédagogie. D'autant que les sciences de l'éducation d'une part se sont emparées de l'objet (au besoin pour le réduire) et que la philosophie d'autre part s'ingénie à en faire son repoussoir (au besoin dans la caricature). Il est donc devenu difficile de se dire à la fois pédagogue et philosophe. Et pourtant, ne serait-ce qu'en raison du long compagnonnage entre les deux domaines, les philosophes de l'éducation ne peuvent récuser cet ancrage pédagogique et sa réalité.*

*La **troisième** tension relève d'un écartèlement de fait dans la production des savoirs. Le philosophe de l'éducation est tributaire d'un côté du secteur de la philosophie en tant que lieu de production renouvelée des savoirs philosophiques et d'un autre côté du secteur des sciences de l'éducation en tant que lieu de production effectif des savoirs de philosophie de l'éducation. Condamné au nomadisme, le philosophe de l'éducation se voudrait parfois sédentaire.*

*La **quatrième** vient de la différence entre les savoirs élaborés par les philosophes de l'éducation d'une part et les savoirs des autres disciplines classiques des sciences de l'éducation, disciplines qui, elles, de plus, peuvent se dire vraiment scientifiques et qui ne vont pas manquer de se poser comme justifiées et dominantes, et d'être ressenties comme hégémoniques et suffisantes.*

*La **cinquième** s'adresse plus spécifiquement à l'histoire. Une des traditions de la philosophie de l'éducation (et on a vu historiquement pourquoi) a toujours été l'histoire des conceptions pédagogiques. Il est donc logique que bien des philosophes de l'éducation se soient empressés de s'inscrire dans cette tradition. Seulement les règles du jeu tendent à se modifier, d'une part parce que les règles de la méthode historique s'imposent de plus en plus, d'autre part parce que l'objet histoire des idées pédagogiques est fortement revendiqué par des historiens patentés (à l'intérieur ou à l'extérieur des sciences de l'éducation).*

…/…

La ***sixième tension*** *est épistémologiquement plus lourde. Les positivistes en sciences de l'éducation continuent à voir dans la philosophie et sa démarche en sciences de l'éducation un reste malheureux à éliminer, ne serait-ce que pour garantir l'image de scientificité de la section sciences de l'éducation. En réponse, les philosophes de l'éducation se donnent aussi comme rôle de diminuer et de relativiser l'aspect « science » dans la démarche et le contenu des recherches et des* savoirs en éducation.

La ***septième*** *tient à la composition interne des philosophes de l'éducation. La plupart des philosophes de l'éducation ne sont pas purs, au sens où ils sont philosophes et autre chose : psychologues, historiens des idées, épistémologues, pédagogues… Le philosophe de l'éducation est un penseur « biface ». Cet aspect, en même temps, lui donne une crédibilité (il a un « objet »), comme si la pensée « pure » en éducation risquait d'être trop éthérée et peu crédible. En même temps, cet aspect biface le menace dans la reconnaissance de son être (ce n'est pas un vrai philosophe). (…).*

Faut-il s'alarmer outre mesure de ces tensions ? Non, puisqu'elles sont constitutives de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation. D'une certaine manière, ces tensions nourrissent l'existence et la vitalité de la philosophie de l'éducation. (…). Juste retour des choses et clin d'oeil de l'histoire : ce sont des philosophes qui ont généré la, puis les sciences de l'éducation ; et ce sont les sciences de l'éducation qui, à leur tour, ont généré les philosophes de l'éducation. J'ai donc essayé de vous montrer que les philosophes de l'éducation sont nés véritablement à la naissance des sciences de l'éducation. La première génération, celle de la création, a pris sa retraite dans les années 1990. La seconde génération, celle de l'extension, s'est retirée officiellement dans les années 2000. La troisième génération, la mienne, celle de l'organisation et de l'installation, constituera les retraités des années 2010. Il reste à souhaiter réussite et approfondissement à la quatrième génération. De manière provocatrice, je dirai, pour terminer, que les philosophes de l'éducation seront pleinement accomplis en sciences de l'éducation le jour où, sur un poste de philosophie de l'éducation, on recrutera une personne qui aura fait tout son cursus en sciences de l'éducation, sans être passée par celui de la philosophie. Alors les sciences de l'éducation seront devenues des sciences majeures, (…) »

Houssaye, J. (2009) De la naissance des philosophes de l'éducation en France
In 40 ans des sciences de l'éducation, Vergnioux, A. (dir.), Caen, PUC, p. 165-178.
Le passage sélectionné ici : p. 174-176

B) Anne-Marie Drouin-Hans, enseignante-chercheure en philosophie de l'éducation, fondatrice de l'association de la SOFPHIED (Société française de philosophie de l'éducation)

« Cette première année d'existence de la SOFPHIED a été marquée par des activités qui peuvent procurer une réelle satisfaction, tout en appelant certaines améliorations dans le fonctionnement et la diffusion. Il semble que la SOFPHIED a eu un effet de rassemblement, autour du désir de rappeler combien la philosophie a encore à dire sur l'éducation. Effet de rassemblement qui ne doit pas oblitérer les différences d'approche, de sensibilité, d'orientation conceptuelle, de conceptions vis à vis des questions politiques, éthiques ou morales, métaphysiques, épistémologiques, pédagogiques…

L'existence de cette société s'est avérée venir en son temps, être en quelque sorte attendue depuis longtemps, tant il est apparu que nombreux sont ceux qui y ont trouvé un lieu, sinon idéal, au moins idéel, adéquat pour y cultiver quelques concepts et quelques réflexions, y faire des rencontres, y construire des projets, y poser, comme en réserve précieuse, quelques idées. Mais ce lieu n'a pas pour vocation d'ébarber les saillies conceptuelles, de déboucher sur un consensus paresseusement pacifique, ou sur des idées hâtivement convergentes : ce consensus serait soit l'effet d'une autocensure, soit celui d'une domination qui ne se dirait pas telle et qui étoufferait les orientations non conformes. Et pourtant il est bon de se retrouver, en les construisant, dans des formes et des contenus de pensée qui semblent adéquats à ce que l'on peut appeler philosophie de l'éducation…

La SOFPHIED nous fait vivre comme des funambules prêts à tout moment de tomber dans les feux de la violence ou dans les eaux qui s'accumulent et qu'on a peur de répandre pour ne pas jeter en même temps le bébé qu'on y baigne. Le bébé c'est la réflexion en philosophie de l'éducation que l'on veut promouvoir, le feu de la violence, c'est le conflit inutile qui laisse se consumer les concepts ; l'eau du bain, c'est l'ensemble des compromis où se noient les idées. Funambule, la SOFPHIED l'est à de multiples égards. On l'a dit maintes et maintes fois :

La SOFPHIED nous fait vivre comme des funambules prêts à tout moment de tomber dans les feux de la violence ou dans les eaux qui s'accumulent et qu'on a peur de répandre pour ne pas jeter en même temps le bébé qu'on y baigne. Le bébé c'est la réflexion en philosophie de l'éducation que l'on veut promouvoir, le feu de la violence, c'est le conflit inutile qui laisse se consumer les concepts ; l'eau du bain, c'est l'ensemble des compromis où se noient les idées. Funambule, la SOFPHIED l'est à de multiples égards. On l'a dit maintes et maintes fois :

1. *la philosophie de l'éducation veut être reconnue par la philosophie « tout court », cette discipline « mère » ou « sœur » des départements de philosophie ;*
2. *elle ne veut pas être rejetée par — mais ne pas être confondue avec — les disciplines des sciences de l'éducation, ces disciplines plutôt « cousines », que sont les sciences humaines, celles avec lesquelles Foucault disait que la philosophie entretient une dangereuse familiarité ;*
3. *elle a un rapport d'interrogation, de collaboration mais aussi de méfiance, à l'égard de la pédagogie comme doctrine, avec laquelle elle ne veut pas non plus être confondue, ou comme pratique, dont elle hésite à se considérer sans recul comme l'expression la plus pure, sans y renoncer totalement ;*
4. *elle hésite entre une mission militante et une recherche conceptuelle désintéressée… Devant tant de difficultés conceptuelles et institutionnelles, la philosophie de l'éducation avait vraiment besoin de la SOFPHIED danseuse de corde en autoformation, entre audace et maîtrise de soi. Elle n'était même pas complètement sûre de sa propre dénomination : philosophie « de », « sur », « à propos de », « autour de », l'éducation… La nécessité d'un sigle a obligé à trancher, sur le plan des mots, mais laisse ouvert le questionnement conceptuel.*

La vocation de la SOFPHIED était l'ouverture internationale : francophone mais pas uniquement française. On peut se réjouir de voir des collègues venir d'Espagne, du Portugal, de Grèce, d'Italie, du Canada, et d'avoir des adhérents dans plusieurs autres pays. Je rends ici hommage à leur maîtrise de la langue et de la littérature philosophique françaises. »

Anne-Marie Drouin-Hans, rapport moral, SOFPHIED, Juin 2006 (site de la sofphied, http://www.sofphied.fr/)

Questions

Vous analyserez comment chacun de ces deux auteurs (Houssaye et Drouin-Hans) formule le statut inconfortable autant que les chances qui s'offrent aujourd'hui à la discipline philosophie de l'éducation.

Vous imaginerez la discussion entre 3 étudiants en licence de sciences de l'éducation, sur l'intérêt de la philosophie de l'éducation. L'un souhaite passer un master de préparation au professorat des écoles ; l'autre souhaite faire un master recherche pour prolonger ses études par un doctorat ; le troisième enfin souhaite faire un master d'ingénierie et conseil en formation pour devenir formateur de formateurs : comment argumentent-ils l'intérêt de la philosophie de l'éducation dans leur formation ?

Texte 3 : John Dewey (1859-1952) à propos du rôle et des tâches de la philosophie

« Le besoin de reconstruction est encore plus urgent aujourd'hui (…). En effet, les évènements intervenus ont confirmé le postulat de base de ce texte : le rôle, la problématique et la thématique de la philosophie naissent des tensions et des conflits de la vie communautaire dans laquelle apparait une forme spécifique de la philosophie. En conséquence, les problèmes spécifiques varient avec les changements qui affectent en permanence la vie humaine et qui constituent parfois une crise et un tournant dans l'histoire des hommes. La Première Guerre mondiale a brutalement mis un terme à la période d'optimisme qui avait précédé et pendant laquelle on avait généralement cru à un progrès perpétuel menant vers toujours plus de compréhension mutuelle entre les peuples et entre les classes, sans autre horizon que l'harmonie et la paix. Aujourd'hui le choc est incomparablement plus grand encore. Insécurité et tension sont si générales que l'attitude qui prévaut aujourd'hui est une incertitude dans laquelle se mêlent doutes et angoisses. L'incertitude quant à ce que nous réserve l'avenir assombrit tous les aspects du présent. (…)

Les problèmes auxquels doit faire face une philosophie pertinente pour le présent découlent de changements de plus en plus rapides, de plus en plus aigus, d'une portée géographique et humaine de plus en plus grande. (…) On a dit que la philosophie plonge ses racines dans les affaires humaines et que son objet est lié à ces affaires. Une telle vision suppose d'une part que la reconnaissance de ce fait constitue une condition préalable à la reconstruction requise aujourd'hui, mais d'autre part, elle signifie aussi que la philosophie devrait à l'avenir, être attentive aux crises et aux tensions de la conduite des affaires humaines. (…)

Un élément nouveau est intervenu dans les sciences naturelles, mais aussi dans les critères et les principes moraux. En effet, la science naturelle, en raison de son propre développement, est contrainte d'abandonner tout postulat fixiste est de reconnaitre que ce qui passe pour universel est, de son point de vue, processus. (…) Une universalité relative, relationnelle existe bel et bien. (…)

Par sa portée et sa vigueur, ce qui commence comme science affecte de façon inquiétante jusqu'au moindre aspect de la vie contemporaine, depuis l'état de la famille, la place de la femme et des enfants, jusqu'à la gestion des problèmes d'éducation, les beaux-arts et les arts appliqués, les relations économiques et politiques, nationales et internationales. (…) De plus, ses manifestations soulèvent tant de questions pratiques importantes et urgentes que l'on y fait face au coup par coup au lieu de les examiner dans leur ensemble. Elles ont fait effraction dans notre univers, nous prenant au dépourvu. Le premier réquisit de la reconstruction est donc d'arriver à une hypothèse pour expliquer pourquoi ce grand changement est intervenu si vite, avec une telle ampleur et une telle profondeur. (…)

Même ceux qui pensent que la science est un domaine autonome, indépendant, clos sur lui-même ne peuvent nier que dans la pratique il en va tout autrement. (…) La science (…) est incomplète : elle est compétente pour tout ce qui touche au domaine physique, et de plus en plus, au domaine physiologique – comme en témoignent les développements récents de la médecine et de l'hygiène publique – mais elle est inexistante pour tout ce qui est d'une importance extrême pour l'homme, c'est-à-dire pour tout ce qui est de, pour, et par l'homme. (…) Ce travail ne peut être accompli que par la coopération et l'action résolues et patientes des hommes et des femmes venant de toutes les vocations utiles, et ce sur une période indéfinie. (…) elles prendraient une part active au travail de construction d'une science humaine morale, elle-même préalable à une reconstruction de l'état actuel de la vie humaine (…). Il s'agit strictement d'un travail intellectuel exigeant d'une part la culture la plus large possible permettant d'appréhender les liens entre les systèmes du passé et les conditions culturelles qui ont façonné leurs problématiques, et d'autre part une culture scientifique qui aille au-delà de la simple vulgarisation. (…) Poser le problème de la reconstruction en philosophie consiste à se demander comment vont évoluer les nouveaux mouvements scientifiques ainsi que la situation humaine, politique et industrielle qui en découle. (…) ils ne peuvent connaitre leur apothéose que si l'on peut en parler en termes de fins et de normes (…). Un des devoirs les plus urgents de la reconstruction philosophique quant à la mise au point d'instruments d'enquête sur les faits humains ou moraux est de s'intéresser systématiquement aux processus humains. »

Dewey (2014) *Reconstruction en philosophie.* Paris : Gallimard. « La reconstruction 25 ans après » (Introduction de 1948 à la seconde édition) : p. 23-56

Le texte *Reconstruction en philosophie*, du Philosophe américain John Deway, republié récemment en France, est la traduction d'un texte de 1920, constitué à partir d'une série de conférences. L'extrait ci-dessus, provient d'une préface à la seconde édition écrite par l'auteur lui-même en 1948, c'est-à-dire après la seconde guerre mondiale. On est surpris par l'actualité du texte de Deway, pourtant les questions évoquées concernant les techno-sciences et les aspects sociétaux, socio-économiques ou politiques se sont encore radicalisés aujourd'hui. À la lumière de ce que vous savez sur le monde actuel, à la lumière du texte de Deway, vous évoquerez les conséquences aujourd'hui dans la réflexion sur l'éducation et la formation.

Questions

a) Dans un premier temps vous commenterez les principales idées de cet extrait.

b) Vous vous demanderez quels sont aujourd'hui les aspects de la vie contemporaine qui affectent l'éducation

c) Vous vous demanderez en quoi, la philosophie de l'éducation aujourd'hui pourrait contribuer à la tâche de reconstruction de la philosophie, et des sciences de l'éduction.

2. La question des fondements, finalités et valeurs, en éducation aujourd'hui

Introduction

La philosophie est, par vocation épistémique, attachée à interroger radicalement les fondements et les visées ultimes, à la lumière des enjeux critiques des situations contemporaines. La place privilégiée du philosophique dans la communauté des sciences de l'éducation est d'interroger les finalités et les valeurs de l'éducation. Quand, sur le plan institutionnel et sociétal aujourd'hui, la question des fondements est détournée ou évacuée, la philosophie, particulièrement en éducation, doit les rappeler.

La philosophie (avec les sciences humaines et sociales et en synergie avec elles) doit analyser les circonstances actuelles, se demander si les conditions de possibilité de l'éducation y sont satisfaites et ce qui entrave le processus éducatif. Elle doit alors contribuer à critiquer les fondements et à les reconstruire en (re)définissant les finalités et les valeurs, à la lumière des défis actuels. Nous dirions, en reprenant les termes de Deway, qu'il y a urgence d'une « reconstruction » des fondements « *en* philosophie et *par* la philosophie », en passant par une coopération avec les sciences humaines et sociales.

2A. Fondements et fondations : de la philosophie aux sciences et réciproquement

Mais que sont ces notions chères à la philosophie, dans son travail anthropologique, de définition du propre de l'humain et pourquoi leur usage lui a-t-il été souvent reproché ? La philosophie de l'éducation aurait-elle accordé une part excessive à la métaphysique, à la transcendance, à la détermination *a priori* des fondements ? Cette recherche qualifiée de « fixiste » par les uns (plus haut Dewey, 2014, 55-56) de « spiritualiste » par les autres, mérite d'être réexaminée de manière critique, dans sa genèse, mais aussi à la lueur des enjeux et des défis actuels.

Pour la philosophie, les *fondements* sont d'abord les sources ultimes définies par la métaphysique. C'est d'abord la question de la fin, finalité ultime, comme valeur et bien suprême. Que sont les fins et les finalités ? D'où viennent ces concepts ? Sont-ils définitivement ruinés par la critique de la métaphysique ou ont-ils quelque avenir pertinent particulièrement en éducation ?

Nous pensons avec Dewey que la philosophie doit persister dans l'interrogation des fondements, aux côtés des sciences et en complémentarité avec l'enquête scientifique. Il suffit pour s'en convaincre d'analyser les concepts de « fondement » et de « fondation », dans leur système.

Si les *fondements* sont l'affaire du philosophique, d'autres disciplines ont pour vocation épistémique d'examiner les *fondations* comme l'histoire, l'anthropologie, ou même quelquefois la sociologie. Ces deux concepts, souvent confondus, s'appuient sur un doublet lexical, deux mots proches (*fondement* et *fondation*) mais distincts dont chacun résulte de l'évolution voisine d'un même radical (*fonder*). Les termes viennent du langage architectural, fonder un édifice en l'ancrant sur des bases solides, enfouies dans la terre ou le roc, lui assure un socle stable, les premières pierres sont à la fois originelles et fondatrices. Les notions de *fondation* et de *fondement* désignent toutes deux l'arrimage, l'appui, mais elles se séparent pour signifier des notions complémentaires et spécifiques. L'histoire et l'anthropologie scientifique procèdent par une enquête minutieuse sur l'origine et la genèse des institutions, elles mettent à jour les *fondations* souvent violentes et sacrificielles et elles découvrent les processus profonds, anciens ou plus actuels mais souvent occultés. L'anthropologie philosophique, elle, s'est spécialisée dans l'étude des *fondements*. Ceux-ci, à la différence des *fondations* comme évènements d'origine, sont les principes et les valeurs, véritables édifices moraux et symboliques, sur lesquels s'appuient les institutions. Les fondations originelles sont factuelles, même si on n'y a souvent accès que par des documents ou monuments, tandis que les fondements principiels sont théoriques, logiques et éthiques, on y a accès par spéculation et jugement. Définir en système les deux concepts de *fondation* et de *fondement,* c'est aussi constater qu'il y a complémentarité épistémique entre l'anthropologie scientifique et l'anthropologie philosophique. En effet, l'articulation en aller et retour, entre la *déconstruction des fondations* et la *reconstruction des fondements* pourrait bien indiquer la démarche privilégiée d'une coopération entre les sciences humaines et sociales et la philosophie. Il semble important que la science (par la déconstruction des fondations) et la philosophie (par la reconstruction des fondements) puissent coopérer dans la réflexion sur l'éducation.

Mais comment la philosophie pourrait-elle encore dire les fondements, tellement critiqués ?

2A1. Dire les fondements de l'éducation, une tâche incontournable de la philosophie ?

La science a pour tâche de décrire minutieusement les faits, au-delà des apparences superficielles, de les objectiver, les expliquer et les interpréter à travers des procédures d'élaboration de preuves. Explicative, ou interprétative, on attend de la science des observations contrôlées sur ce que sont les faits, les processus, les discours. On serait surpris que la science devienne normative ou prescriptive, on y verrait une altération idéologique de sa fonction épistémique et textuelle. En général, les sciences n'ont rien à dire sur la visée d'émancipation, sur les valeurs du droit, de la morale ou de la politique. Ce n'est pas leur fonction épistémique.

Par contre, dire les finalités, les fins désirables, les valeurs axiologiques, éthiques, praxéologiques, c'est la vocation propre et indispensable de la philosophie. Le questionnement porte alors sur « ce qui doit être » à la lumière de la critique et la réflexion passe de l'ordre de l'objectivation scientifique à l'ordre philosophique. C'est une chance, dans les sociétés actuelles de plus en plus complexes, de bénéficier des ressources plurielles de disciplines comme les sciences de l'éducation, de pouvoir compter sur la diversité des « jeux de langages » (Wittgenstein), sur la complémentarité des ordres de la science et de la philosophie pour se prononcer sur « ce qui est » mais aussi sur « ce

qui doit être », comprendre la réalité, la critiquer sur le plan de l'éthique et de l'émancipation, et rappeler les finalités et les conditions de possibilité des institutions, etc.

Toute institution a des finalités, plus ou moins explicites et plus ou moins consensuelles pour les acteurs qui la composent, à l'aune desquelles on doit l'apprécier dans son fonctionnement d'« institution juste » (Ricœur 1990) ou non, l'évaluer dans ses (dys) fonctionnements et ses violences[123]. C'est aux finalités de l'école et aussi à l'écart entre les finalités déclarées et les priorités effectives qu'on mesure la qualité éducative d'un système éducatif. Tout projet de formation, quel qu'il soit, repose sur une conception des finalités visées par l'intervention éducative.

Mais d'où vient ce concept de finalité, en quoi doit-il être critiqué, pourquoi et en quoi faudrait-il le garder et le reconstruire ?

Les finalités de l'éducation : significations d'un concept

La sémantique, dans un premier temps, nous aide à démêler des nuances complémentaires dans un champ de notions proches (*finalité*, *fin*, *mission* ou encore *objectif*) organisé en réseau autour d'un noyau de sens commun : de *but* visé. La notion de *mission* est voisine de celle de finalité : but assigné que l'on s'efforce d'atteindre. L'étymologie (lat. *missionem*, envoi, mission, de *missum*, supin de *mittere*, envoyer) lui donne une origine de vocation missionnaire, elle se sécularise pour désigner la fonction à laquelle une institution ou une personne est appelée. Les textes administratifs de l'Éducation nationale parlent aujourd'hui des *missions* de l'école ou de l'enseignant. La notion d'*objectif* renvoie à une dimension plus pragmatique et efficace de l'action, jalonnant les étapes d'un processus qu'on peut découper et évaluer. La *finalité* est le fait d'être organisé selon un plan ou un dessein, ce vers quoi, en vue de quoi, tendent les actes. La *fin* est plus ultime encore, au sens de terme absolu visé, tel que le souverain bien, désirable en fonction des attributions d'une institution particulière. On parle des finalités et de la fin, visée finale, de l'école, comme pour les autres institutions (la justice, la santé, la famille), elles en constituent la valeur axiologique (*axion*, gr. = valeur) ou praxéologique (*praxis*, gr. = la pratique comme agir où se joue l'émancipation et l'autonomisation), un idéal visé pour l'action humanisante.

Les concepts de *finalité* et de *fin* doivent être réexaminés dans les conceptions métaphysiques et philosophiques qui les sous-tendent, mais aussi réinterrogés à la lumière des enjeux actuels.

Les racines métaphysiques grecques, chrétiennes et modernes des notions de fin et finalité

La notion de *fin* ou de « visée » est l'équivalent philosophique de la notion de « but » en géographie ou de « cible' en mécanique balistique. Le concept naît et se développe dans quelques philosophies ou visions du monde qu'on appelle « téléologiques » (de *telos* gr. : but, fin). Dans la tradition occidentale, il y a quelques systèmes de pensée téléologiques, liés à une philosophie de l'histoire comme temps orienté vers un devenir porteur de sens.

Pour Aristote (384-322 av. JC) tout ce qui agit, le fait en fonction de fins[124]. La cause première de tout mouvement c'est l'Etre en tant qu'Etre. Contrairement à la technique (*techne*) où les objets sont mus de l'extérieur, la nature (*physis*) serait à la fois ce qui meut, engendre, et ce qui est mû, engendré, tout y est tendu vers une finalité :

---

123. Martinez, M.-L. (1997). *Vers la réduction de la violence à l'école ; contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*. Lille : éditions du septentrion.

124. *« Omne agens tam naturale quam volontarium tendit finem »* (tout agent aussi bien celui qui est naturel que celui qui est doué de volonté tend vers une fin). Métaphysique, chap. I ; livre II, Paris : éditions Les Belles Lettres, 1986.

> « Tout ce qui est mû est mû par quelque chose. Or cela s'entend en deux sens : ou bien le moteur ne meut pas par son propre moyen mais par le moyen d'une autre chose qui meut le moteur ; ou bien il meut par lui-même, et alors il est, ou immédiatement après le terme extrême, ou séparé de lui par plusieurs intermédiaires : tel le bâton qui meut la pierre et est mû par la main, laquelle est mue par l'homme ; mais celui-ci meut sans être à son tour mû par autre chose. (..) Si donc tout mû est nécessairement mû par quelque chose, il faut qu'il y ait un premier moteur qui ne soit pas mû par quelque chose ; mais si, d'autre part, on a trouvé un tel premier moteur, il n'est pas besoin d'un autre. En effet, il est impossible que la série des moteurs qui sont eux-mêmes mus par autre chose aille à l'infini, puisque dans les séries infinies il n'y a rien qui soit premier. Si donc tout ce qui est mû l'est par quelque chose, et que le premier moteur, tout en étant mû, ne l'est pas par autre chose, il est nécessaire qu'il soit mû par soi. »[125]

La potentialité est en voie vers l'acte comme mouvement d'accomplissement total et de réalisation. La finalité est conçue comme fin ultime et fixe mais aussi comme énergie agissante, principe divin du mouvement et changement. Chez Aristote, ce jaillissement reste interne, immanent.

Une conception moins immanente de la finalité a pu se manifester et se développer dans l'Antiquité. Celle-ci apparaîtra d'abord chez les stoïciens (chez Epictète 50-130 av. JC, ou encore Sénèque), comme cause finale « *Nous cherchons à connaître l'essence de cette cause ? Eh bien, c'est la raison créatrice, c'est le dieu*. ». On y trouve déjà une notion de providence et même le début d'une forme de destin personnel (fatum)[126] qu'on cherche à lire dans la divination. Mais cette représentation de la providence reste très impersonnelle : il s'agit d'un principe rationnel, le *Logos* comme nécessité et fatalité. Dans ce cadre-là, la finalité reste encore largement immanente et interne.

Des penseurs chrétiens comme Thomas d'Aquin (1225-1274), presque 15 siècles plus tard, reprendront cette conception téléologique, mais à partir d'une représentation externe, transcendante, de la finalité. Dans cette représentation, la nature est créée et engendrée, de l'extérieur par un créateur, tout autre, Dieu. Dans l'histoire de la philosophie, la finalité comme fin extériorisée, ne pourra apparaître véritablement qu'à partir de l'affirmation d'abord hébraïque, puis chrétienne, d'une création absolue du monde par un Dieu personnel et Tout autre. Cette conception judaïque d'une création externe par un être incréé, cause originelle et finale qui se retire mais qui agit dans l'histoire, sera validée par le christianisme et même ultérieurement, dans une certaine mesure, par l'islam. On ne retrouve pas de pensée téléologique dans d'autres civilisations. Le bouddhisme, l'hindouisme ou le taoïsme, comme les diverses religions amérindiennes ou africaines sont plutôt inscrits dans une conception cyclique et non téléologique du temps.

Le *bien commun,* comme finalité sotériologique (de *soterion* gr. : le salut) et eschatologique (de *eschaton* gr. : fin des temps), chez Thomas d'Aquin, se sécularise et devient « bien », « intérêt » ou « chose publique » pour fonder un nouveau contrat social chez Rousseau (voir plus haut, Alain Trouvé) qui inspirera, en France, la République (*res publica* lat. : chose publique). Selon Rousseau, c'est par la force du contrat, par le don réciproque de chacun à l'intérêt général que se gagne la Cité (lat. *civis* = cité et *civitas* citoyen.) comme unité et bien politique (gr. *Polis* = cité), transformant chaque « personne » en « citoyen » :

> « Chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout. À l'instant, au lieu de la personne particulière de chaque contractant, cet acte d'association produit un corps moral et collectif composé d'autant de membres que l'assemblée a de voix, lequel reçoit de ce même acte son unité, son moi commun, sa vie et sa volonté. Cette personne publique qui se forme ainsi par l'union de toutes les autres prenait autrefois le nom de Cité, et prend maintenant

125. Aristote *Physique*, livre VIII, 256 a, Paris : éditions Les Belles Lettres, 1986.

126. La liberté pour les stoïciens correspond en grande partie à *l'amor fati* : l'acceptation du destin.

> celui de République… À l'égard des associés, ils prennent collectivement le nom de Peuple et s'appellent en particulier, citoyens comme participants à l'autorité souveraine, et sujets comme soumis aux lois de l'État. »[127]

On en retrouvera l'inspiration chez Kant, grand admirateur de Rousseau autant que de la Révolution française. Kant reprend aussi la question de d'Aquin de la visée de la « vie bonne » (sur le plan personnel) et la sécularise en y apportant la réponse du normativisme éthique, de l'impératif catégorique de la personne qui donnera l'essentiel de la philosophe des Lumières. Kant reprend la notion de « bien commun » sur le plan universel et géopolitique, à travers la recherche d'institutions susceptibles de garantir une paix perpétuelle entre les nations. Réflexion dont la descendance donnera le corpus des droits de l'homme. Pour lui, l'éthique s'élargit aux dimensions d'une philosophie de l'histoire à connotations eschatologiques et utopiques : si la nature humaine atteint sa perfection ultime, par la loi morale et l'autonomie, le royaume de Dieu ne sera pas loin. Diverses philosophies occidentales, après Kant, reprendront cette dimension téléologique du judéo-chrétien, en la sécularisant. On la retrouve ainsi dans l'universalisme des Lumières, ou les philosophies de l'histoire de Hegel et Marx. Le Progrès, l'Esprit, la Révolution, sont en quelque sorte des équivalents sécularisés du *bien commun* eschatologique.

La philosophie politique des institutions républicaines, avec la notion de finalité, hériterait de cette dimension téléologique. Il est important d'en élucider les conséquences. Kant prend soin dans un texte important[128] de bien dégager, ce qu'il appelle *le transcendantal*, donné a priori par la raison pure humaine et son indépendance à l'égard de la transcendance métaphysique qui charrie téléologie et théologie. Texte important dans lequel Kant aspire à libérer la raison humaine de sa tutelle hétéronomique :

> « Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle, dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapactité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre »[129].

Désormais, les finalités ne sont plus inscrites dans la métaphysique, en deçà ou au-delà de l'humain, élevées au niveau transcendantal de l'entendement, elles deviennent les conditions de possibilité de l'humanisation et l'humanité. Le concept clé de respect de la personne devient fondement et fin, comme valeur éthique absolument désirable :

> « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen »[130].

Devenir un *sujet* c'est aspirer à être plus autonome, devenir *personne* c'est considérer, dans la réciprocité, que l'autre comme moi-même doit être traité comme une *fin* et non comme un moyen. La condition de possibilité de l'éducation qu'est la fin de l'éducation de la personne sur le plan éthique implique le rejet de tout utilitarisme à l'égard de l'(autre) homme. Elle paraît garantir une éducation véritablement humaniste. La question des finalités et des fins, héritée de la philosophie classique semble nécessaire à toute théorie de l'éducation. Il s'avère cependant indispensable d'en assumer la critique.

---

127. Rousseau, J-J (1992) *Du contrat social*. Paris : Flammarion (écrit en 1762) ; p. 40 (c'est nous qui soulignons)

128. *Kant, E. (1991). Vers la paix universelle. Que signifie s'orienter vers la pense ?* Qu'est-ce que les lumières ? trad. J.-F. Poirier et F. Proust Paris : Garnier-Flammarion.

129. *Idem.*

130. Kant, E (1992) *Fondements de la métaphysique des mœurs*. (texte écrit en 1785) 2e section, trad.Victor Delbos revue par A. Philonenko, Paris : Vrin ; p. 105.

Concevoir les fondements de façon immuable une tentation regrettable pour la philosophie aujourd'hui comme hier ?

Ces concepts prennent naissance en Grèce dans la philosophie d'Aristote, ils se développent avec le judéo-christianisme, temps orienté vers le salut, puis avec la philosophie des Lumières, on les retrouve ensuite dans les philosophies de l'histoire comme l'hégélianisme ou le marxisme. De nombreuses idéologies messianiques, utopiques, sectaires voire totalitaires restent aujourd'hui encore téléologiques. Ainsi, certains courants actuels dénoncent-ils les conclusions scientifiques des théories de l'évolution des espèces inspirées de Darwin qui laissent une part majeure au hasard. Ils préfèrent revenir vers une théorie téléologique de l'évolution, celle du « dessein intelligent ». Comme si le retour au finalisme biologique garantissait un ordre immuable téléologique philosophico-religieux. Les fondements et les finalités seraient-ils irrémédiablement compromis avec un ordre téléologique voir théologique ?

Par contraste et par réaction, en effet, les notions de finalité, avec celles de sens et d'histoire et la dimension téléologique qu'elles sous-tendent sont aujourd'hui critiquées par de nombreuses pensées comme les courants post-modernes. Sur la question des *fins* et des *finalités*, sur le rôle de ces concepts classiques de la philosophie qui datent avec Aristote et Thomas d'Aquin d'une conception prédémocratique de la philosophie, il faut là encore entendre le philosophe John Deway, dès la première moitié du XXe siècle. Cet auteur recommande aux philosophes (plus haut : Dewey, 2014, 55-56) de sortir de la substantialisation fixiste des fins c'est-à-dire d'une sorte de culte ou de sacralisation, d'essentialisation spiritualiste. Selon Michel Fabre (2011), ce repli sur une conception fixiste des fondements, justement dénoncé par Dewey, est une tentation dualiste mortifère pour la philosophie :

> « Dewey nous montre d'abord que la tradition philosophique, depuis les grecs se caractérise par la recherche de l'immuable. D'où le partage entre la théorie et la pratique, les idées et les faits. Depuis Platon le véritable savoir est attaché à la contemplation de l'éternel, de l'être et du nécessaire. Les savoirs empiriques et les pratiques se voient dévalorisés car exposés au changement et à la contingence. (…) Prenant le relais de la religion, la philosophie consacre le dualisme d'un monde contingent et imparfait et d'un arrière monde de perfection. Le monde des idées apparait alors comme un refuge pour ceux à qui le loisir donne l'occasion de fuir la sphère des pratiques et ses aléas. Pouvoir se mettre ainsi à l'abri du monde relève évidemment d'un privilège de classe. Les conséquences de cette fuite seront décisives pour la tradition philosophique. »[131]

Fabre renchérit sur la critique de Dewey, il dénonce une fin téléologique, refus de la réalité, idéal de fuite et protection contre l'expérience pratique avec ses aléas. Ces deux philosophes de l'éducation rejoignent la critique que le philosophe Cornelius Castoriadis (1922-1997) faisait de la conception de la fin du rationalisme éthique, depuis Kant, comme un idéal[132] qui ne pourrait jamais être atteint. Castoriadis impute d'ailleurs l'échec du marxisme[133]à cette compréhension fausse de la *fin.* Comme si, kantisme, hégélianisme, marxisme et libéralisme n'étaient que des téléologies idéalistes, où la fin attendue (Progrès, Esprit, Révolution, Providence de l'échange de l'offre et de la demande du marché) reste un idéal préconçu comme vérité (fixiste et immuable) du changement historique.

131. Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

132. Castoriadis, C. (1975) *L'Institution imaginaire de la société* Seuil « *car l'idée est à la fois fin et non-fin ; fin car elle exprime sans excès ni défaut ce qui devrait être ; non fin, puisque par principe il n'est pas question qu'elle soit atteinte ou réalisée* » ; p. 107.

133. *« il ne s'agit plus (pour le marxisme) de transformer le monde au lieu de l'interpréter. Il s'agit de mettre en avant la seule vraie interprétation du monde qui assure qu'il doit et qu'il va être transformé dans le sens que la théorie déduit. » idem, op. cit.* p. 91.

Faut-il pour autant renoncer aux notions de finalités ?

De telles conceptions de la fin et des finalités, comme idéal inaccessible, exprimeraient selon Castoriadis, une volonté d'emprise prédictive, une peur ou une dénégation de la pratique réelle avec ses aléas mais aussi ses espaces d'agir et d'autonomisation. Elles ne sauraient valoir pour l'éducation qui est un agir ouvert sur l'autonomisation de l'autre. Castoriadis recommande alors de revenir à une conception de la fin ouverte, comme processus et résultat d'un processus, comme *praxis*. La praxis, selon lui, est « *ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme des êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie* » [134] mais c'est encore l'agir qui engendre et « *fait surgir constamment un nouveau savoir* »[135] savoir renouvelé qui est aussi « *élucidation et transformation du réel* »[136]. Cette conception, non fixiste ni prédéterminée, des fins comme processus d'émergence, comme *praxis* ouverte sur l'agir, dans l'expérience pratique, serait davantage conforme à l'éducation avec les trois principales dimensions des grandes finalités éducatives : autonomisation, relation aux autres et à la cité, et construction du savoir dans l'action partagée.

Il est évident que cette conception de la fin, par ailleurs, répond parfaitement aux vœux de Deway. Ce philosophe fut un philosophe de l'éducation, il fut aussi un enseignant chevronné qui a enseigné dans le primaire, le secondaire et le supérieur, autant qu'un grand pédagogue[137]. C'est pourquoi, même lorsque celui-ci critique la conception fixiste des fondements, il se garde bien d'évacuer la question des finalités et des fins, car il sait bien que le divorce entre les pratiques et les finalités a de redoutables conséquences éducatives et civilisationnelles. Il conseille de les réexaminer, à la lumière des situations quotidiennes, de la réalité contemporaine, sans pour autant les abandonner au nom de ce qui ne serait qu'un dogme de plus :

> « Comprendre cela, c'est débarrasser le monde de tous les dogmes rigides, c'est reconnaitre que les conceptions, les théories et les systèmes de pensée sont toujours ouverts au développement par l'usage, c'est mettre en pratique la morale selon laquelle nous devons être attentifs à des raisons de les modifier, tout autant qu'à des raisons de les affirmer. » [138]

Dewey appelle le philosophe de l'éducation à garder ouverte la question des fins et finalités, à se défier également des 2 dérives qui consisteraient à s'y accrocher comme des absolus ou à les évacuer de façon dogmatique. Chacune de ces deux pseudos solutions débouchant, sur une impasse : adhérer à des représentations métaphysiques « d'idéaux fallacieux »[139] ou consentir à l'instrumentalisation de l'éducation selon des objectifs matérialistes de profit[140]. Dès lors, il faut considérer la question des fondements non comme un crédo mais comme une « hypothèse de travail ».

---

134. *op. cit.* p. 103.

135. *op. cit.* p. 104.

136. *op. cit.* p. 105.

137. Dewey (1975) *Démocratie et éducation* Paris : Armand Colin. Ouvrage écrit en 1916 où l'auteur envisage l'éducation démocratique comme formation de la personne, par la participation à l'action collective.

138. Dewey (2014) *Op. cit.* p. 201 (c'est nous qui soulignons).

139. Dewey voit les conséquences du divorce entre une philosophie idéaliste et une science qui évolue sans réfléchir sur ses valeurs, elles ont été redoutablement manifestées dans l'action guerrière menée par les États-Unis d'Amérique dans la première moitié du XXe siècle. Conduite au nom des purs « *idéaux : l'humanité, la justice, la liberté pour tous, puissants ou miséreux. (…) cette guerre a été menée avec des moyens bien réels issus des applications de la science : explosions, bombardements, blocus, autant de prouesse techniques qui ont bien failli réduire le monde en cendres* » *idem,* p. 184.

140. « *Il n'est pas étonnant que certains en viennent à considérer tout idéalisme comme un écran de fumée à l'abri duquel la recherche de profit matériel peut s'effectuer plus efficacement.* » *idem*, p. 185.

Réinterroger les fondements (fin, finalités, valeurs) pour les reconstruire, à la lumière d'une réflexion informée et critique des réalités contextuelles et des situations économiques et politiques contemporaines voilà la tâche actuelle de la philosophie de l'éducation.

Réinterroger l'usage des notions de fin et finalité, aujourd'hui en éducation et dans l'école

Aujourd'hui, suivant des philosophes comme Dewey ou Castoriadis, témoins critiques de « l'horrible XXe siècle », la philosophie de l'éducation devrait avec prudence questionner les finalités qui tiennent lieu de fondements aux discours, aux projets et aux réformes éducatives. Il importe de savoir quelles caractéristiques on attend de l'élève éduqué, quel homme on vise, quelles sont ces finalités habituelles et actuelles de l'école, quelquefois exposées de manière explicite mais la plupart du temps de façon implicite. Visent-elles à former un citoyen éclairé, émancipé, comme le souhaitaient les fondateurs de l'école de la République, ou un consommateur adapté à la société dans laquelle il vit, un travailleur flexible aux compétences utiles, transférables et socialement efficaces répondant aux besoins du marché, comme le suggère l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ? Pourquoi, aujourd'hui, dans l'école comme dans la société en général, la notion de finalité est-elle escamotée, négligée au profit d'objectifs utilitaristes, en fin de compte, mercantiles.

Des finalités évacuées au profit d'objectifs et de compétences utilitaristes et mercantiles

On retrouve par exemple à divers niveaux de l'école aujourd'hui, la priorité donnée aux objectifs et compétences. La notion de compétence, telle qu'elle est privilégiée aujourd'hui aux dépens des finalités et de l'accès aux savoirs académiques signale une telle orientation utilitariste (utile surtout au profit de l'économie marchande). Ainsi, les « *compétences clés (…) garantissent davantage de souplesse de la main d'œuvre (…) elles constituent également un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité…* ».[141] L'Adoption des compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie par les députés européens le mardi 26 septembre 2006, et par la France, dès le 11 juillet 2006, sur le *socle commun de connaissances et de compétences*[142] est ici significative. Ces nouvelles injonctions, décrivent les sept compétences fondamentales que doivent acquérir les élèves à la sortie du système scolaire obligatoire, mais si elles font une place conséquente à la notion d'autonomie ou d'humanités, elles semblent en rupture avec la tradition française de l'accent mis sur les savoirs. On y trouve très peu d'éléments sur les finalités de l'école, pourtant très présentes dans les textes officiels jusqu'en 2000. Devant ces mutations inquiétantes les philosophes de l'éducation ne manquent pas d'interroger les politiques et la communauté scientifique.

Il apparait, désormai , aux philosophes de l'éducation, conformément aux conseils de John Dewey, et en fidélité à la vocation critique de la philosophie, de plus en plus urgent de réinterroger les finalités et les valeurs de l'éducation à la lumière des circonstances actuelles de l'éducation dans la société. Ils s'en acquittent volontiers en assumant la part de critique épistémologique, mais aussi économico-sociétale et politique (voir plus loin, exercice 1 et extraits de textes).

Accompagner la déconstruction de la violence opérée par les sciences humaines et sociales

Il appartiendrait alors à la philosophie de l'éducation de coopérer avec les sciences humaines et sociales à la déconstruction de la violence, dans la société et les situations éducatives, et d'y répondre, selon sa spécificité, pour en sortir, de reconstruire les finalités et les valeurs en éducation. Diverses situations contemporaines éducatives sont analysées, voire déconstruites dans leurs fondations et leurs processus par les sciences humaines et sociales, nous ne pourrons pas les

141. Selon les « *Recommandations du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés tout au long de la vie* ».

142. *Socle commun de connaissances et de compétences*, Directive. N° 2006-830 du 11-7-2006, publiée au JO du 12-7-2006.

évoquer toutes. Nous nous contenterons, parmi ces analyses importantes, d'en évoquer quelques-unes susceptibles d'éclairer l'éducation et la tâche du philosophe de l'éducation.

Ainsi, la philosophie de l'éducation est-elle appelée à comprendre et à coopérer, compte tenu des enjeux éducatifs soulignés, avec les sciences humaines et sociales quand celles-ci objectivent et déconstruisent certaines impasses de l'individu et de la subjectivation actuelle, dans leurs traits caractéristiques.

2A2. La déconstruction de l'individu moderne et hypermoderne, sa reconstruction comme personne

Les sciences humaines et sociales depuis quelques décennies ont mis en lumière des mutations socio-anthropologiques de la subjectivité. Le travail de dévoilement des fondations et des processus, déjà bien anticipé par Emile Durkheim[143] ou Elias[144] a été poursuivi par l'anthropologie mimétique de René Girard[145], puis par les analyses plus récentes de Robert Castel,[146], Alain Ehrenberg,[147], Robert Castel & Claudine Haroche[148], Nicole Aubert,[149] Sébastien Charles[150], Marcel Gauchet,[151] etc. Ces travaux montrent que les subjectivités, et les relations interpersonnelles ou sociales depuis la modernité, et les époques qui ont suivi, jusqu'à l'âge que certains appellent « hypermoderne », ont été très impactées par les évolutions politico-économico-sociales. Avec la baisse des programmes institutionnels (école, justice, santé, travail social, etc.), avec la montée de la précarité (travail et famille), les identités et leur reconnaissance se sont affaiblies, les modalités de la socialisation se sont transformées et les traits significatifs du rapport à soi, à l'autre, à la cité, au langage, aux savoirs, au travail, en sont très affectés. Bien sûr, l'éducation est particulièrement concernée par ces phénomènes qui touchent chacun.

Durkheim, dès 1893, dans sa thèse sur *la division du travail social*[152], déconstruit les processus du libéralisme dérégulé[153], lors d'une première globalisation où la montée en puissance de la concurrence engendre une guerre économique et rivalitaire.

---

143. Durkheim, E. (1998). *De la division du travail social*. Paris : PUF.

144. Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard.

145. Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Grasset ; (1978) *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset ; (1982) *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset, etc.

146. Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat.* Paris : Fayard.

147. Ehrenberg, A. (1995). L'individu incertain. Paris : Calmann Levy ; (1998) La fatigue d'être soi, dépression et société. Paris : Odile Jacob.

148. Castel, R. & Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.

149. Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : ERES.

150. Charles, S. (2005- 2006). *De la postmodernité à l'hypermodernité*. Revue Argument.

151. Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

152. Durkheim, E, (1998). *De la division du travail socia*l. Paris : PUF (5e édition).

153. *« Nous insistons à plusieurs reprises, (…) sur l'état d'anomie juridique et morale où se trouve actuellement la vie économique. (….) Les actes les plus blâmables sont si souvent absous par le succès que la limite entre ce qui est permis et ce qui est prohibé, ce qui est juste et ce qui ne l'est pas, n'a plus rien de fixe, mais paraît pouvoir être déplacée presque arbitrairement …* » (Durkheim, op. cit. Préface de l'auteur à la seconde édition, III).

La privation de limites et de bornes juridiques qu'il nomme *anomie* [154] engendre des dominations pathogènes « *c'est la loi du plus fort qui règne, et, latent ou aigu, l'état de guerre est nécessairement chronique* » (*Idem)*. En accord avec l'étymologie du concept (gr. a-*nomos* absence de règle, mais aussi gr. a-*nomein* manque de limite), c'est bien cette privation de bornes juridiques sociales, éthiques ou psychologiques qui engendre des formes pathologiques d'une violence structurelle pour la société. Baisse des règlementations et montée de l'*anomie* alimentent l'indifférenciation et la crise des institutions et culmine dans l'affolement des valeurs qui deviennent contre-productives. La dérégulation libérale pervertit par exemple les valeurs de liberté qu'elle revendique et menace dans un même mouvement :

> « En vain pour justifier cet état d'irrèglementation, fait-on valoir qu'il valorise l'essor de la liberté individuelle. (..) Tout au contraire, la liberté juste, celle que la société a le devoir de faire respecter est elle-même le produit d'une réglementation. Je ne puis être libre que dans la mesure où autrui est empêché de mettre à profit la supériorité physique, économique ou autre dont il dispose pour asservir ma liberté… » (op. cit., III-IV).

On trouve encore chez Durkheim, une critique percutante des mutations anthropologiques de l'individu négatif :

> « (…) l'utilitarisme étroit et l'égoïsme utilitaire de Spencer et des économistes. (…) un idéal sans grandeur ce commercialisme mesquin qui réduit la société à n'être qu'un vaste appareil de production et d'échange, et il est trop clair que toute vie commune est impossible s'il n'existe pas d'intérêts supérieurs aux intérêts individuels. (…) apothéose du bien-être et de l'intérêt privés, de ce culte égoïste du moi (…) Une similitude verbale a pu faire croire que l'individualisme dérivait nécessairement de sentiments individuels, partant égoïstes. »[155]

Mais l'auteur a soin de bien distinguer cette forme d'individualisme caractérisé de « négatif », d'avec l'individu comme fin, idéal moral, réflexif et réciproque auquel il donne le non de *personne*.

On peut évoquer aussi la réflexion plus récente du sociologue Robert Castel sur la déliaison sociale et cette mutation anthropologique de l'individualisme qu'il qualifie à son tour de « négatif ». Les signes de cet « individualisme négatif » sans aucune connotation morale et accusatrice pour ceux qui sont affectés par ces transformations, selon l'auteur (Castel, 1995), sont le décrochage, la déliaison qui touchent particulièrement une jeunesse précarisée et vulnérabilisée, victime de « l'effritement » du lien social et de la « désaffiliation » liée à l'érosion des régulations sociales et économiques. Les personnes sont fragilisées dans les relations qui traduisaient auparavant une interdépendance à l'autre, à la famille, à l'école, à l'entreprise, aux institutions, à l'environnement biologique, social, économique et politique. Castel & Haroche, (2001) reviennent sur « l'individualisme négatif » dont ils voient deux faces : l'une « par excès » fabriquerait des membres plus compétitifs, comblés par la consommation et les honneurs de la société du profit et retranchés du reste de la société et l'autre « par défaut » produirait des exclus, désaffiliés, rejetés des grandes institutions en déshérence, la famille, l'école et l'entreprise, etc.

Certains sociologues, depuis le début des années 2000 (Aubert, 2004, Castel & Haroche, 2001, Charles, 2005-2006, Gauchet, 2002) ont diagnostiqué une autre forme de mutation anthropologique de la subjectivité. Avec l'hypermodernité (sorte de modernité emballée dans ses processus

---

154. *« C'est à cet état d'anomie que doivent être attribués (…) les conflits sans cesse renaissants et les désordres de toutes sortes dont le monde économique nous donne le triste spectacle. Car, comme rien ne contient les forces en présence et ne leur assigne des bornes qu'elles soient tenues de respecter, elles tendent à se développer sans termes et viennent se heurter les unes contre les autres pour se refouler et se réduire mutuellement. Sans doute les plus intenses parviennent bien à écraser les plus faibles ou à se les subordonner. » ibidem.*

155. Durkheim, E. (1898). « *L'individualisme et les intellectuels.*» Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, Professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec et collaboratrice bénévole.

de manière exponentielle), l'omniprésence du marché, la précarité et les inégalités se creusent, les ressentiments s'exaspèrent, « la montée anxiogène caractéristique de l'âge hypermoderne » (*Idem*) se cristallise en identitarismes, en populismes haineux :

> « La rupture avec l'euphorie des années 1970, corrélative au sentiment que le monde devenait de plus en plus inquiétant et difficile à vivre, tant au plan individuel (obsession de la santé et de la jeunesse, craintes alimentaires, peur du vieillissement, etc.) qu'au plan sociétal problème du chômage et de la précarisation du travail, dérégulation économique, terrorisme, préoccupations à l'égard de l'environnement et de la santé publique, etc. » (Charles, 2006, 5).

On assiste à la dénonciation de l'hédonisme antérieur, au retour des superstitions, des crédos sectaires et des radicalismes religieux que la modernité ou même la postmodernité triomphantes croyaient évincés, c'est « (…) *la crispation, la réaction, le conservatisme, le repli identitaire, le retour à la tradition, mais à une tradition recyclée* (…) » (*Idem*).

L'anthropologie de René Girard offre une explication mimétique à l'accélération frénétique du processus. Pour Girard (1961), la *mimesis* n'est pas simplement comportementale, elle est désir. Depuis Aristote une *mimesis* prononcée est signalée chez l'homme [156], la relation d'imitation que les humains établissent entre eux, rend compte de l'extraordinaire puissance d'apprentissage de l'espèce, de son intelligence, de sa capacité à produire et transmettre la culture comme ensemble de systèmes symboliques. La mimesis désirante de Girard, permet une hypothèse élargie (la *mimesis* rivalitaire débouchant sur le sacrifice fondateur) pour expliquer l'anthropogenèse qui est autant sociogenèse qu'ontogenèse individuelle. Si l'autre désigne le désirable en le désirant lui-même, un dérèglement des relations d'imitation génère alors la rivalité, avec un phénomène de doubles et sa déclinaison en perte des différences et en violences. L'ensemble dynamique de la *mimesis désirante* [157] avec ses deux modalités (*mimesis externe* ou *mimesis interne*[158]), explique la crise des différences et la résolution violente de la crise par l'expulsion du bouc émissaire[159] (Girard, 1982).

La théorie mimétique, 60 ans après *les Formes élémentaires de la vie religieuse* (Durkheim, 1991[160]) vient éclairer la genèse sacrificielle de la culture déjà présente dans l'anthropologie du sacré en France chez Durkheim ou en Angleterre chez Hocart.[161] Dans ses diverses séquences, le processus du bouc émissaire, comme fondation violente de la société, montre le lien entre les différentes phases et faces de la violence. Processus d'autant plus efficace socialement pour

---

156. « *Imiter est naturel aux hommes, et se manifeste dès leur enfance (l'homme diffère des autres animaux en ce qu'il est très apte à l'imitation —* mimêtikôtaton *— et c'est au moyen de celle-ci qu'il acquiert ses premières connaissances) et, en second lieu, tous les hommes prennent plaisir aux imitations* » (Aristote, Poétique, 48 b 5).

157. « *L'homme est incapable de désirer par lui seul, il faut que l'objet de son désir lui soit désigné par un tiers, cette médiation mimétique peut être* « externe » *avec une bonne distance, elle peut se rapprocher et devenir* « interne » *rivalitaire et indifférenciatrice*. » (Girard, 1961, 12).

158. « *Nous parlerons de médiation externe lorsque la distance est suffisante pour que les deux sphères de possibles dont le médiateur et le sujet occupent chacun le centre ne soient pas en contact. Nous parlerons de médiation interne lorsque cette même distance est assez réduite pour que les deux sphères pénètrent plus ou moins profondément l'une dans l'autre* » (Idem).

159. Le bouc émissaire, ancien rite mais aussi processus psychosocial en 5 temps : La crise mimétique surgit avec indifférenciation ; Le rassemblement de tous se fait contre une victime choisie selon certains traits particuliers ; L'imaginaire persécuteur invente des accusations pour l'éviction de la victime ; De la victime jaillissent les règles culturelles, du désordre jaillit l'ordre ; La victime qui était chargée de tous les maux est alors positivée voire sanctifiée. (Girard 1982)

160. Durkheim, E. (1991) *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Le livre de poche

161. Hocart, A. M. (2005). *Au commencement était le rite*. Préface de Lucien Scubla. Paris : La découverte MAUSS.

ramener un ordre violent, qu'il reste dans la méconnaissance. L'éviction de victimes, régulation violente de la violence indifférenciée pour ramener l'ordre, a été dévoilée progressivement par la tragédie grecque, le judéo-christianisme, la modernité et d'autres formes historiques et textuelles. Du fait de critiques partielles, le bouc émissaire peut devenir endémique ou sériel *« plus la crise du système sacrificiel est radicale et plus les hommes sont tentés de multiplier les victimes afin d'aboutir, quand même, aux mêmes résultats.* » (Girard, 1978, 51). Quand l'autre dans l'histoire se rapproche, par le statut et la place, la relation tend vers la *mimesis* ou *médiation interne*[162] potentiellement indifférenciatrice et rivalitaire. La compétition des doubles, depuis l'économie dérégulée, ravage le lien social. Sans la médiation des institutions, c'est l'escalade concurrentielle, le système s'emballe, multiplie les manifestations du bouc émissaire. Le processus perdure dans les institutions modernes sécularisées, sous des formes diverses, comme le harcèlement ou les plans sociaux… « *L'hyperlibéralisme, processus globalisé de dérégulation depuis l'économie jusqu'aux autres domaines, produirait des effets d'enfièvrement concurrentiels, indifférenciateurs et destructeurs, entre autres, des valeurs et critères de la pensée*. »[163]

Nous ne pourrions qu'allusivement ici faire état de l'objectivation des processus profonds de la part des sciences humaines et sociales dont la philosophie, aujourd'hui, appréhende de mieux en mieux la portée.

Selon les recommandations de Dewey, cette coopération avec les sciences autour de la déconstruction permet à la philosophie de s'adonner d'autant mieux à son travail spécifique qui consiste à réinterroger et à reconstruire les fondements. La déconstruction de l'individualisme négatif demande la reconstruction de la personne, particulièrement comme fondements de l'éducation.

Repenser et reconstruire la personne comme fondement de l'éducation

Dans le prolongement de ce travail de déconstruction opéré par les anthropologues, comme à la suite de la réflexion des linguistes et des psychologues sur la personne, la philosophie, particulièrement la philosophie du langage (Ricoeur, 1990 et Jacques,) dans ces dernières décennies a poursuivi la réflexion sur la *personne*, sujet en relation, non seulement comme fin absolue, du rationalisme de Kant, mais comme fin processuelle.

L'anthropologie, avec Durkheim et Mauss, considère la personne (sujet individuel tout autant que social et moral), comme une forme de sacré laïque que chacun puisse et doive respecter, comme fin axiologique, comme valeur praxéologique, universellement désirable et contraignante à travers les droits de l'homme :

> « La personne humaine est devenue la chose à laquelle la conscience sociale des peuples européens s'est attachée plus qu'à toute autre ; du coup, elle a acquis une valeur incomparable. C'est la société qui l'a consacrée. Cette espèce d'auréole qui entoure l'homme et qui le protège contre les empiétements sacrilèges, l'homme ne la possède pas naturellement ; c'est la manière dont la société le pense, c'est la haute estime qu'elle en a présentement, projetée au dehors et objectivée. Ainsi, bien loin qu'entre l'individu et la société il y ait l'antagonisme qu'on a si souvent admis, en réalité, l'individualisme moral, le culte de l'individu humain est l'œuvre de la société. C'est elle qui l'a institué. C'est elle qui a fait de l'homme un dieu dont elle est devenue la servante. »
>
> **Durkheim, 1906, 22 ; repris en Durkheim, É. (2014) *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF**

Marcel Mauss a rappelé la longue genèse de la notion de personne, depuis le théâtre, la grammaire, le droit romain, la théologie chrétienne, la linguistique, la psychologie, la sociologie, etc. Il y voit la construction d'une catégorie essentielle de l'esprit humain qu'il résume ainsi :

162. *« à compter du moment où les deux mondes coïncident ou même se chevauchent, il leur devient possible de désirer les mêmes objets ; les rivalités mimétiques sont inévitables* » (Girard, 1961, 205).

163. Martinez, M.-L. (2014) « Désordre ou différenciation des ordres de valeur : la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation » ; chapitre 9, *in* Fabre, M & Gohier, Ch., (dir) (2014). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : PURH (à paraître).

« D'une simple mascarade au masque, d'un personnage à une personne, à un nom, à un individu, de celui-ci à un être d'une valeur métaphysique et morale, d'une conscience morale à un être sacré, de celui-ci à une forme fondamentale de la pensée et de l'action, le parcours est accompli. (…) Qui sait même si cette « catégorie » que nous croyons fondée sera toujours reconnue comme telle ? (…) ».

Mauss, M. (2001). Une catégorie de l'esprit humain : la notion de personne, celle de moi » *in Sociologie et anthropologie*, (1950 1e éd.) PUF p. 362.

Le linguiste Emile Benveniste, à travers la notion d'*énonciation*, a montré très précisément comment le sujet individuel émerge en assumant le langage. Ces travaux ont mis l'accent sur la force du langage comme milieu symbolique où s'opère vraiment la subjectivation, comme construction ou émergence du sujet :

« C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'« ego ». (...) Or nous tenons que cette « subjectivité », qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est « ego » qui dit « ego ». Nous trouvons là le fondement de la subjectivité, qui se détermine par le statut linguistique de la « personne »

Benveniste, E. (1966) *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris : Gallimard ; p. 260.

Le sujet assume l'épaisseur ontologique dans l'audace performative de l'acte de langage : « *est* je *celui qui dit* je », la linguistique de l'énonciation avec Benveniste a éclairé ce processus de subjectivation. Pourtant la notion d'énonciation si elle est importante pour la définition du sujet par l'appropriation langagière, reste individualiste et insuffisante pour montrer la relation qui joue un rôle majeur. L'émergence du sujet ne peut se faire que dans la relation et grâce à elle, et le processus de subjectivation est d'emblée un processus d'inter-subjectivation, co-construction relationnelle. Les sujets se définissent en s'identifiant réciproquement par ressemblance et différence. Aussi, l'auteur lui-même a-t-il rectifié son modèle par une notion plus relationnelle : celle d'*interlocution* (il s'agirait moins d'*énonciation* – acte individuel – que d'*interlocution* (du lat. *locare* = parler) comme acte conjoint de parole où s'instituent des places respectives). C'est Benveniste encore qui a bien vu la disparité habituelle dans l'interlocution entre les trois personnes : si *je* et *tu* sont *interlocuteurs, il*, lui est *délocuté* :

« Dès que le pronom « je » apparaît dans un énoncé où il évoque – explicitement ou non – le pronom « tu » pour s'opposer ensemble à « il » une expérience humaine s'instaure à neuf et dévoile l'instrument linguistique qui la fonde ».

Benveniste, E. (1966) opus. cit., Tome II, la communication. p. 68.

Ou encore :

« Bien des notions en linguistique, peut-être même en psychologie, apparaîtront sous un jour différent si on les rétablit dans le cadre du discours, qui est la langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle et dans la condition d'intersubjectivité, qui seule rend possible la communication linguistique ».

Benveniste, E. (1966). De la subjectivité dans le langage, *in Problèmes de linguistique générale,* Tome 1. Paris : Gallimard, p. 266.

La psychologie, notamment à travers la psychanalyse, comme discipline des sciences humaines et sociales, a mis en lumière des processus de subjectivation et d'inter-subjectivation. La psychologie considère le développement de la personnalité comme un processus d'identification

« Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications ».

Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, p. 187.

La subjectivité se développe et se forme dans les interactions langagières mais aussi à travers l'interprétation des textes d'une culture, dans la production et la réception, à l'oral comme à l'écrit. Mais c'est tout particulièrement à travers des récits et les débats qu'elle se définit comme

personne. Au-delà du sujet individuel qui dit « je », apparaît aussi la *personne* comme sujet de la relation, par et pour la relation.

Ces recherches des sciences humaines et sociales (anthropologique, linguistique, sémiotique[164], psychologique, etc.) offrent déjà une perception des personnages et instances interlocutives qui dans la relation permettront l'émergence interactionnelle et langagière de la personne. La philosophie du langage viendra reprendre ces découvertes pour les re-questionner à sa manière. La philosophie du langage d'origine anglo-saxonne, où depuis Wittgenstein[165] il est clair que la subjectivité avec ses différentes *formes de vie* sociales prend corps dans le partage symbolique des « *jeux de langage* », ou encore la philosophie phénoménologique, allaient offrir un véritable vivier susceptible de permettre le développement d'une philosophie personnaliste du langage.

Une conception processuelle et interlocutive de la personne

En France, des philosophes comme Francis Jacques[166], d'inspiration pragmatique et Paul Ricœur[167] d'inspiration phénoménologique ont montré comment la communication sous toutes ses formes, mais aussi les pratiques des différents discours ou textes, par les relations entre les instances personnelles interlocutives, opère cette identification, favorisant l'émergence et la définition de la subjectivité de celui qui s'y engage.

Non seulement la pratique interlocutive quotidienne et banale (dans la famille, à l'école, au travail, etc.) sont le lieu de l'émergence de la personne, mais les pratiques textuelles, sur le débat et le récit, servent de base à une formation, dans le cadre d'une production de significations, de règles et de sens partagés. La réflexion philosophique notamment à travers certains courants en philosophie du langage ou du texte étudie la relation entre le texte et la subjectivité. Mais, au-delà du sujet individuel qui dit « je », apparaît aussi la personne comme sujet de la relation, par et pour la relation. Certaines notions (énonciation, interlocution, texte, discours, praxis, identification narrative ou textuelle, intégration du tiers personnel) issues de l'analyse littéraire, linguistique ou philosophique, développent l'hypothèse que le travail du langage autorise l'émergence de la personne.

Il y a aussi de brillants aller-retour entre les sciences humaines et la philosophie du langage, comme celui où Jérôme Bruner[168] à l'origine anthropologue puis psychologue, fera une jonction féconde entre la psychologie cognitive et la philosophie des actes de langage.
La capacité tri-instancielle, comme aptitude de recouvrement des différentes places que propose le pronom, pour soi-même comme pour l'autre, devient le théâtre interlocutif du développement de la personne dans son processus d'identification.

> « Je dois être capable d'accueillir l'adresse ou l'interpellation d'autrui qui me dit tu, sous peine de ne pas être je. Si je suis celui auquel on se réfère en seconde personne ce tu alors c'est moi. (...) Pendant le même temps, je dois être capable de me reconnaître comme l'objet d'un discours qui me concerne à la troisième personne ; ce il alors c'est moi. Entre ces trois instances – je, tu, il – le lien est indissoluble. Le résultat est une unité structurelle d'une énorme complexité logique : la personne »[169].

---

164. Rastier, F. (1989). *Sens et textualité* Paris : Hachette.

165. Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques* ; trad. Paris : Gallimard.

166. Jacques, F. (1985). *Espace Logique de l'Interlocution*. Paris : PUF.

167. Ricoeur, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et Récit en trois volumes* ; Paris : Seuil ; (1986). *Du texte à l'action, Paris* : Seuil ; (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

168. Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit ; de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (trad.). Paris : Eshel.

169. Jacques, F. (1982). *Différence et Subjectivité*. Paris : Aubier-Montaigne ; p. 51.

Ce processus d'identification passe par le tiers. Le tiers est une des positions essentielles du processus de personnification, il devient donc possible d'étudier les différents dispositifs interlocutifs des situations quotidiennes ou textuelles avec les pistes offertes pour l'observation et l'éducation. Nous faisons, avec la philosophie du langage, l'hypothèse que la personne se définit, se forme et se confirme, dans un processus d'inter-identification, au travers des praxis discursives et textuelles. Celles-ci, à l'oral comme à l'écrit, nous l'avons entrevu pour le débat et le récit, sont de véritables dispositifs interlocutifs avec des places et des rôles, en partie régis par les contraintes des genres et les règles culturelles. Ils proposent des rencontres, interactions intersubjectives qui occasionnent un processus de (trans)formation et modifient ceux qui y sont engagés. Grâce aux places et aux relations qu'ils instituent entre des interlocuteurs, à certaines conditions, qu'il appartient à l'éducateur de discerner, ils peuvent permettre ou compromettre ce long processus d'émergence de la personne. Fin processuelle qu'il devient désormais possible à tout observateur, d'objectiver, offrant par-là à la philosophie du langage et de l'éducation, l'opportunité d'une démarche empirique.

Inutile de dire combien les découvertes de la philosophie du langage et du texte concernent au plus degré la philosophie de l'éducation. Les maux de l'individualisme moderne et hypermoderne soulignent encore l'ampleur du défi éducatif de la personne comme sujet de la relation.

La personne au fondement de l'éducation

La personne est, dès le commencement et au fondement, chez tout être humain[170]. Déjà le rationalisme kantien a établi que le respect de l'homme comme personne doit être la fin de toute humanité, le seuil indépassable en ce qui concerne tout progrès politique et économique :

Fin, comme valeur axiologique :

> « L'homme (…) existe comme fin en soi, et non pas simplement comme moyen dont telle ou telle volonté puisse user à son gré » (Kant, E. (2008). Fondements de la métaphysique des mœurs. Paris : Vrin ; p. 141) ou encore comme valeur éthique : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » (Ibid, p.142-143).

Et si le rappel de cette condition de possibilité est déjà une grande avancée, notamment par les droits de l'homme, cela n'est pas suffisant. Il est important d'avoir eu l'audace de poser *a priori* ou de droit, de façon transcendantale,[171] la *fin* de la personne, comme condition de possibilité d'une communication ou mieux d'un dialogue idéal. Encore faut-il que cela puisse s'opérer de fait et se concrétiser *a posteriori* dans l'expérience éducative par la pratique empirique de l'éducation et de la vie.

La philosophie pragmatique personnaliste de Francis Jacques reprendra la posture philosophique du transcendantal, en la renouvelant, il ne s'agit pas de renouer avec la métaphysique de la transcendance mais de donner une portée nouvelle à l'interrogativité dialogique. Posée sur le

---

170. Par essence ontologique, dans la métaphysique, ou par principe rationnel, a priori, normatif et éthique, comme dans la déclaration des Droits de l'Homme. Le statut de personne ne saurait être refusé à aucun humain quel que soit son âge, son état de santé, son niveau de réflexion ni son statut social. Mais le passage du droit au fait demande un processus d'actualisation, cela mobilise un savoir sur l'homme dans sa dynamique d'hominisation et de personnification. Cette anthropogenèse demande pour sa pleine réalisation un parcours empirique d'engagement dans la relation qui donne une place majeure à l'éducation : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. » ; Kant, Réflexions sur l'éducation, 7e édition ; Vrin ; 1993 ; p. 73.

171. Ici, selon certaines lectures de Kant, on pourrait voir le transcendantal, comme geste philosophique, *a priori*, qui libère un espace imaginaire émancipateur, pour sortir des transcendances téléologiques, des conditionnements religieux. Et s'il écarte un moment les conditionnements de la pratique, ce n'est pas pour s'en éloigner définitivement, mais au contraire pour y mieux revenir.

plan transcendantal, la primauté de la relation, l'interrogativité, dialogale, acquièrent la force d'une hypothèse dégagée de toutes les données de l'expérience soit externe soit interne. Elle devient une réalité irréductible, garantie par la raison, dégagée des réalités métaphysiques mais aussi dégagées des transgressions de la relation qui constituent la réalité empirique. A-t-on jamais refusé aux mathématiciens de poser l'hypothèse d'un nombre imaginaire ? Il s'agit d'un idéal de formalisation, où l'on vise à se libérer du sensible, pour inventer des objets de plus en plus formels. Pourtant, dans ce qui peut apparaitre comme spéculation métaphysique, la relation idéale, peut aider à comprendre l'empirique, et la réalité interactionnelle.

Ce modèle transcendantal, n'empêche pas que soit posée la question de l'émergence praxéologique, de la personne sur le plan des pratiques quotidiennes interlocutive. On peut poser l'idéal de la personne et du dialogue, comme condition de possibilité a priori et remarquer qu'elle relève d'un développement dans un processus interactionnel où s'observe des empêchements et des transgressions communicationnelles. Le transcendantal serait cette hypothèse qui pose les conditions de possibilité d'un objet, en le dégageant de ses conditions empiriques d'existence mais peut-être pour mieux permettre son émergences dans la pratique.

La personne, fin axiologique et éthique, peut alors devenir la finalité praxéologique de l'éducation, comme produit d'une praxis, elle émerge alors dans et par l'intersubjectivité interlocutive du processus éducatif. Les dispositifs d'interaction et de communication dans la classe et dans l'école (entre l'enseignant, l'élève, l'objet de savoir, mais aussi avec les autres élèves, les parents, l'équipe, etc.) seront conçus comme des *praxis* interlocutives et textuelles.

La personne comme fin *processuelle* et praxéologique de l'éducation en lien avec les autres finalités

Si les interactions pédagogiques et éducatives peuvent favoriser l'émergence de l'élève comme personne, c'est au profit de la relation interpersonnelle et de la relation sociale, c'est encore au bénéfice de la construction des savoirs et des connaissances, puisque c'est dans et par les savoirs eux-mêmes, conçus comme la diversité des textes et discours, des systèmes symboliques que cette dynamique s'opérera. Car les savoirs des différentes disciplines scolaires se présentent comme des textes ou des pratiques textuelles (littérature, sciences, savoirs et activités techniques, physiques, sportives, artistiques, etc.) avec leurs spécificités discursives (narratives, explicatives, argumentatives, descriptives, etc.) dans leurs systèmes de signes propres (verbaux, para-verbaux et non-verbaux) et leurs dimensions de signifiance (sémantique, syntaxique, pragmatique). Les savoirs dans leur réalité de systèmes symboliques autant que les pratiques de la vie quotidienne sont des *praxis textuelles et discursives* avec leurs règles et leurs contraintes. Par les places interlocutives qu'elles permettent (auteur, lecteur, narrateur, protagonistes, personnes et personnages réels, idéels et fictionnels, etc.) qui demandent et suscitent les compétences relationnelles, le sujet est mobilisé : il peut s'accomplir et émerger comme personne[172], et contribuer à construire avec d'autres la réalité cognitive et intitutionnelle.

Nous pouvons ainsi rejoindre à partir même de la *personne*, conçue comme relation dialogale (relation dialogique éthique), et comme fin de l'éducation, l'habituelle trilogie des finalités de l'école : autonomie, socialisation, connaissances. Nous pourrions encore y retrouver le binôme fondateur de l'école de la République : Instruction et éducation. Ou encore la finalité plus politique de la citoyenneté : selon Ricoeur en effet, la personne, par sa dimension éthique et politique peut « *viser à la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes* ».[173]

172. Martinez, M.-L. (2003). *L'émergence de la personne ; éduquer, accompagner*. Paris : L'Harmattan.

173. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil ; p. 211.

La reconstruction des fins et finalités de l'éducation pourrait se formuler en ces termes :

L'éducation permet l'émergence de l'élève comme personne, sujet de la relation à soi, à l'autre, au groupe, dynamique d'autonomisation et de solidarité. Personne comme sujet écoresponsable et éco-citoyen[174] (une citoyenneté ouverte à l'altérité de l'environnement et des autres espèces). Personne, sujet cognitif co-construisant les savoirs et les capacités, s'appropriant, les principales significations à travers les textes d'une culture, avec l'autre, dans la diversité des systèmes symboliques, avec les différentes valeurs[175] qui les caractérisent de manière relative mais non relativiste.

Conclusion

La question des fondements est ancrée dans la philosophie héritée des grecs, d'une tradition téléologique et du rationalisme transcendental. Celui-ci opèrerait la rupture d'avec la transcendance métaphysique, mais insuffisamment selon certaines critiques, qui préfère une conception praxéologique de la fin[176]. Il importait d'en retracer l'évolution : d'abord conçus comme des valeurs éternelles immuables et fixistes, les fondements (finalités, fins, valeurs) ont été beaucoup critiqués, notamment par la philosophie et les sciences humaines et sociales. Cette critique a été profitable, dans la mesure où elle a montré quels dégâts civilisationnels pouvait occasionner le divorce entre une philosophie spiritualiste et des technosciences ou sciences sans discernement des fins et des valeurs. Aujourd'hui la philosophie, particulièrement en éducation, est appelée à réfléchir aux contextes socio-politiques de l'éducation et à coopérer avec les sciences humaines et sociales, en allers et retours, à la mise à jour des fondations, à l'objectivation des processus pour mieux repenser les fondements, les finalités et les valeurs.

Cette véritable spécificité épistémique de la philosophie est plus urgente et indispensable que jamais, en un temps ou les finalités et les valeurs sont indifférenciées ou évacuées au profit d'objectifs utilitaristes et mercantiles.

3. Pistes complémentaires pour penser les démarches méthodologiques de la philosophie de l'éducation

Le travail spécifique de la philosophie comme type de texte ou système symbolique a déjà été bien précisé tout au long de ce cours de philosophie de l'éducation par les divers auteurs qui ont contribué à sa rédaction. Alain Kerlan, notamment a indiqué au moins 4 modalités particulières des démarches philosophiques : le recours à l'histoire, l'analyse du langage, la spéculation théorique, épistémologie, etc. On peut évoquer quelques pistes complémentaires sur le propre du philosophique.

Une approche épistémologique singulière

Le philosophique est un système symbolique très différent du scientifique. Il crée des savoirs rigoureux et créateurs, mais c'est aussi le lieu d'un non savoir « *Ce qui fait le philosophe,* disait Maurice Merleau-Ponty, *c'est le mouvement qui reconduit sans cesse du savoir à l'ignorance, de*

174. Martinez, M.-L. & Poydenot, F. (2009). « *Finalités, valeurs et identités, pour fonder une éducation écocitoyenne* » ; in dossier N° 8 « Ethique et éducation à l'environnement, Éducation Relative à l'Environnement » : de la revue Regards, Recherches, Réflexions (UQUAM, Canada).

175. Martinez, M.-L (2014) « Désordre ou différenciation des ordres de valeur ; la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation » ; (*op. cit.*).

176. « *La fin,* selon l'expression de Deway*, n'est plus un terme ou une limite à atteindre : c'est le processus actif de la situation existante* ». Deway (2014). *Op. cit.* p. 233.

l'ignorance au savoir (….) » ou encore « *Le philosophie se reconnait à ce qu'il a inséparablement le goût de l'évidence et le sens de l'ambigüité* »[177]. Il le fait en exploitant les « jeux de langage » (Wittgenstein) spécifiques qui sont à sa disposition. L'interrogation radicale a souvent été rappelée, ce qui l'est moins c'est le fait que ce jeu de langage de l'interrogation dans ses conditions de possibilité est une relation personnelle puisqu'elle demande la présence de deux sujets, de la relation et du langage. On a beaucoup souligné aussi la posture critique, comme geste spécifique ou philosophème, là encore on a souvent oublié que la critique demande de comparer le monde de la pratique à ses conditions de possibilité, c'est-à-dire aux fondements. On peut aujourd'hui souligner l'intérêt de la philosophie, dans un monde de confusion, de pratiquer la problématisation et la conceptualisation philosophique qui sont deux jeux de langage de la différenciation. La problématisation, souligne Michel Fabre (2011, 83), est le temps et le lieu de la différenciation entre le problème et la solution d'une part, entre les données et les conditions d'autres part. Enfin, si de nombreux philosophes ont signalé que le propre de la philosophie consistant dans la conceptualisation comme carte ou modèle d'intelligibilité (Fabre, *idem*, 78), il faut rappeler que le concept est ce qui « donne de la consistance dans le chaos »[178].

Le philosophe de l'éducation a beaucoup de chance, car il a plusieurs *jeux de langage* à sa disposition. Il peut accompagner, à sa manière, les sciences humaines et sociales, sur les routes de la déconstruction, qu'il arpente dans le souci de la critique des circonstances de la société contemporaine. Il dispose de ce geste de liberté qu'est la posture *a priori* qui postule un transcendantal libéré des limites et des préjugés de l'expérience pour la connaissance, mais toujours dans les limites de la raison. Il a aussi à sa disposition la posture *a posteriori* qui observe et examine les conditions empiriques, qui se plonge au plus proche de l'autre, dans l'analyse des propos des acteurs et des relations langagières personnes. Il les scrute, armé des outils de la philosophie du langage[179] pour y chercher les indicateurs qui caractérisent l'agir et la relation.

Les objets de la réflexion de la philosophie sont très divers, comme les boîtes à outils que sont les cadres théoriques. Quant aux démarches méthodologiques, là encore l'éventail des possibles est ouvert. Aux démarches habituelles soulignées par les auteurs du cours, s'ajoute de plus en plus une démarche empirique spécifique qui procède à un recueil de matériaux langagiers discursifs ou textuels. Ceux-ci peuvent provenir des discours et des textes de diverses sortes (théoriques, littéraires ou autres) mais aussi des interactions langagières en situations éducatives. Selon une démarche distincte de la science mais qui lui emboite le pas, la philosophie s'efforcera de repérer les indicateurs et les marques langagières les processus relationnels de subjectivation et d'identification, chez soi-même comme un autre.

Conclusion

La philosophie de l'éducation se définit linguistiquement mais aussi dans son évolution institutionnelle, comme discipline singulière parmi l'ensemble des disciplines de l'éducation. Son statut relativement inconfortable lui permet mieux qu'en d'autres situations plus établies de jouer le

177. Merleau-Ponty, M (1963). *Éloge de la philosophie.* Paris : Gallimard ; p. 14.

178. Deleuze, G. (1989). *Qu'est-ce que la philosophie* ; Paris : éditions de minuit.

179. Ainsi procède l'analyse interlocutive de la co-construction des identités (personnelles, sociales, épistémiques et professionnelles), selon les trois dimensions de la signifiance qui caractérise la conjonction des approches sémantique, syntaxique et pragmatique. (Armengaud, F. (1985) *La pragmatique*. Paris : PUF. « Que Sais-Je ? » ; p. 5-9).

rôle de provocation, d'interpellation épistémique, et d'interrogation radicale dévolu traditionnellement à celui du philosophe dans la cité, depuis Platon.

Forte d'une identité épistémologique originale et d'une tâche historiquement cruciale, consciente d'une double appartenance prometteuse arrimée solidement autant à la philosophie qu'au cercle des disciplines de l'éducation, la philosophie prend à cœur un rôle de vigie et un souci de vigilance sur les conditions de possibilité au regard des situations historiques, sociales, économiques et politiques de l'éducation.

Elle interroge inlassablement à temps et à contretemps les fondements, les fins, les finalités et des valeurs, de l'éducation, de la formation. Elle peut et doit se prononcer sur « ce qui est » mais aussi sur « ce qui doit être », sur l'émancipation, et surtout sur l'émergence de la personne. Elle peut poser les finalités dans un geste transcendental pour les libérer des traditions et des contingences contextuelles, mais sans négliger de mettre en œuvre les démarches relationnelles, processuelles et relationnelles :

> « Un des devoirs les plus urgents de la reconstruction philosophique quant à la mise au point d'instruments d'enquête sur les faits humains ou moraux est de s'intéresser systématiquement aux processus humains. » **Dewey (2014, 55-56).**

Elle opère, en accord et en tension avec les autres disciplines, un va et vient des fondations aux fondements. La philosophie de l'éducation, tout particulièrement, par l'éventail ouvert de postures épistémologiques, d'outils théoriques, d'approches méthodologiques qu'elle offre pour la réflexion et l'action, peut, dans la coopération avec l'ensemble des disciplines des sciences de l'éducation, pourvoir au besoin des praticiens de l'éducation et de la recherche en éducation, quel que soit leur ancrage institutionnel (famille, école, université, travail social, éducation populaire, entreprise, santé, etc.)

Elle contribue à la richesse des sciences de l'éducation qui par leur pluralité disciplinaire, leur hétérogénéité textuelle, peuvent assumer des voies scientifiques et des voies éthiques, ou praxéologiques, et aller d'un ordre de rationalité à un autre, pour mieux sonder et embrasser la complexité des domaines de l'éducation et de la formation.

Exercice 1

Analyse de 3 extraits de textes de philosophes de l'éducation.

Ci-dessous 3 extraits de textes émanant de philosophes de l'éducation qui interrogent les fins de l'éducation, en étudiant l'impact des contraintes politico-socio-économiques actuelles liées au modèle néo-libéral dominant.

Les auteurs convoqués ici, Michel Fabre (Université de Nantes), Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal), André Pachod (Université de Strasbourg), Alain Trouvé (Université de Rouen), se revendiquent de la philosophie de l'éducation. Ils ont participé à un ouvrage collectif, en cours de parution sur la thématique, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme.* C'est dire qu'ils réinterrogent les fondements de l'éducation (finalités et valeurs) à l'examen des situations contemporaines : les transformations induites sur l'éducation par la mondialisation, le passage à une économie de la connaissance ou du savoir, la flexibilité du travail, la libéralisation des échanges, etc.

Extrait 1 : M.Fabre (Université de Nantes) et Ch. Gohier (Université de Québec)

« Les politiques éducatives (les réformes des dispositifs et les curricula, les propositions méthodologiques) ne cachent pas leur inspiration néo-libérale. Elles sont portées par une vague de fond qui affecte tous les pays développés. Le rôle des systèmes éducatifs se conçoit désormais dans le cadre d'une économie de la connaissance et d'une théorie du capital humain. (…) Dans cette perspective, l'éducation elle-même, au niveau collectif comme individuel, se laisse penser en termes économiques, comme un investissement dont on espère les bénéfices. Apprendre, c'est, pour l'individu, se constituer un capital symbolique à faire fructifier, c'est-à-dire à monnayer. Il n'est donc pas étonnant que l'école et l'université soient pensées en termes de rentabilité, d'employabilité. De plus, l'école est désormais sommée d'intérioriser les valeurs du marché de sorte que l'entreprise peut apparaître aujourd'hui (après la religion et l'état éducateur) comme une source nouvelle de valeurs éducatives. (…) Par quelles ruptures historiques (idéologiques, politiques, économiques) et par quelles circonstances plus ou moins contingentes, en sommes-nous arrivés là ? (…) Le néo-libéralisme dessine-t-il un monde unidimensionnel ou permet-il au contraire une multiplicité de jeux de langages dans un monde ouvert ? Quelles pourraient être les conditions d'une posture critique qui ne soit ni nostalgique ni utopique ? ».

Michel Fabre et Christiane Gohier ; *Introduction in Fabre*, M & Gohier, Ch., (dir.) (2014). *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme.* Rouen : PURH (à paraître)

Extrait 2 : Alain Trouvé (Université de Rouen)

« Cette contribution se propose d'examiner dans quelle mesure la politique menée par l'OCDE en matière d'éducation depuis le début des années 1990, peut être considérée comme porteuse et promotrice de l'idéologie « néo-libérale ». Nous entendrons par néo-libéralisme le déploiement d'une rationalité globale (politique et économique), normative et concurrentielle (Foucault, 2004), qui, s'appliquant non plus seulement au domaine de la production industrielle et du commerce, tend à s'imposer à l'ensemble des institutions publiques – rationalité dont l'État est devenu partie prenante (Laval et coll., 2011, pp. 19-sqq.). Le néo-libéralisme, focalisé essentiellement sur la défense des intérêts privés, conduit effectivement à instaurer partout des situations de concurrence, notamment entre les individus, les établissements et les institutions. Or, l'éducation et la formation (école et université), lesquelles avaient jusqu'alors échappé – du moins dans leurs grands principes – à la logique de la rentabilité caractéristique du mode de gestion néo-libérale, se sont peu à peu retrouvées soumises à cette dernière, cela au gré des réformes qui se sont succédé au cours des dernières décennies. Leurs différents acteurs, mis en compétition les uns avec les autres, sont ainsi amenés à se vivre et à se gérer comme des entreprises.

Le néo-libéralisme ainsi compris introduirait alors, dans son projet comme dans son effectivité, une rupture dans la manière de concevoir le Système éducatif, ses missions et ses finalités. Cette dernière – dont il faudrait déterminer le degré de profondeur et d'incidence – définirait donc un « avant » et un « après » au sein de l'histoire récente de l'institution, et certains sociologues l'interprètent même comme le fait d'une « mutation générale » causée par la « révolution managériale des États » (Laval et coll., 2011, pp. 12 et 15) à l'œuvre depuis le début des années quatre-vingt[1]. Se manifestant par une série de « mutations » successives (dans les structures, les conceptions et les organisations), plus ou moins apparentes, cette rupture aurait finalement pour résultat de mettre l'institution scolaire en situation de crise permanente (Trouvé, 2012).

Nous aurions donc affaire au sein de nos démocraties modernes grosso modo à deux types de discours et de politiques divergents : l'un, « traditionnel », fondé sur des principes et des valeurs humanistes propres à l'École républicaine ; l'autre, plus récent, reposant sur ceux issus du néo-libéralisme et se traduisant par des initiatives telles que le « nouveau management », comme celui de l'« économie de la connaissance »[2] et celui du « gouvernement d'entreprise » (OCDE, 2007a, p. 2), tout en continuant à promouvoir en parallèle les principes et les valeurs humanistes. (…) Finalement, l'école française ne serait-elle pas sujette à une espèce de schizophrénie dans la mesure où, d'un côté, elle continue de promouvoir les valeurs de culture et d'émancipation et que, de l'autre, elle se voit sommée d'intérioriser celles du néo-libéralisme, dans une opposition entre l'« idéal de démocratie citoyenne » et celui de « démocratie de la consommation » (van Zanten, op. cit., p. 51) ? »

Trouvé, A, « L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? » in Fabre, M & Gohier, Ch., (dir.) (2014). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme.* Rouen : PURH (à paraître). Chapitre 1.

1. Notons que, dès les années quatre-vingt-dix, ce changement fut l'objet de réflexion dans le monde de la recherche en éducation. Par exemple, P. Rayou (1996), même s'il en atténuait l'influence (comme c'est le cas également aujourd'hui avec N. Mons, 2007 et X. Pons, 2011), constatait déjà que, dès le début des années quatre-vingt, la logique de marché avait investi l'école.

2. Selon C. Laval (*op. cit.*, p. 64), c'est le philosophe théoricien du néo-libéralisme F. Hayek qui, dans un article de 1945, a forgé le concept d'« *économie de la connaissance* ».

Extrait 3 : André Pachod (Université de Strasbourg)

« L'école d'aujourd'hui serait-elle déjà ou désormais néo-libérale ? Est-elle en accord et/ou en résistance avec une pensée marquée par des obligations de résultat dans une économie de marché au service de parents et d'élèves consuméristes ? École-fabrique de l'excellence, école-service, école-institution, école-entreprise, école-préparation à la vie, école-partenariat : ces appellations développent des finalités et des valeurs éducatives diverses, opposées dans un marché scolaire qui « cherche moins à transmettre une culture et des savoirs qui valent pour eux-mêmes que de fabriquer des individus aptes à s'incorporer dans la machine économique » (Laval, Vergne, Clément, & Dreux, 2011). La refondation de l'école républicaine française emprunterait-elle à l'entreprise ses méthodes, ses valeurs, son lexique puisqu'il y est question d'étude d'impact, d'évaluations, de dialogue de gestion, d'indicateurs, de gouvernance, de management, d'obligation de résultat, etc. ? Aussi, nous nous interrogeons : l'école d'aujourd'hui est-elle en accord ou en résistance avec la pensée néo-libérale ? (…)

Le néo-libéralisme tente de faire naître un homme nouveau qui se conformerait au modèle de l'individu privé, mû par l'intérêt personnel, agissant et évoluant en situation de marché concurrentiel ; les liens s'établissent, selon Bihr, « aux seules fins de préserver leur personne et de faire prospérer leur propriété privée, sur la base de la pleine liberté de leur jugement et de leur volonté et à parfaite égalité de droit entre eux. En somme des individus qui n'ont plus rien en commun que le système des rapports économiques et juridiques parfaitement impersonnels et réifiés que l'on nomme ordinairement marchés » (p. 9). Chacun pour soi et le marché pour tous : telle pourrait être la devise des politiques qui s'inspirent du néo-libéralisme, qui le construisent au quotidien et dont vivent ses promoteurs et ses acteurs. (…)

Cette mutation marque la fin des finalités scolaires orientées vers et par un humanisme classique inscrit dans une nécessité morale et politique ; l'école est devenue une offre d'éducation et de formation en réponse à une demande sociale dans un marché marqué par les valeurs d'efficacité, de performance, de mobilité, d'intérêt, d'individualisme. À la formation du travailleur, à l'instruction du citoyen et à l'éducation de l'homme constituant le triptyque hiérarchisé des fins de l'école républicaine a succédé, selon Laval (2003), une conception de l'éducation comme un bien privé à valeur économique : « Ce n'est pas la société qui garantit à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement futur. Cette privatisation est un phénomène qui touche aussi bien le sens du savoir, les institutions censées transmettre les valeurs et les connaissances, que le lien social lui-même » (p. 7, 8). »

Pachod, A. « L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? » in Fabre, M & Gohier, Ch., (dir.) (2014). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme.* Rouen : PURH (à paraître). Chapitre 2

Questions

Dans chacun de ces 3 extraits, les auteurs (Fabre & Gohier, Trouvé, et Pachod) questionnent et analysent l'école et l'éducation aujourd'hui, dans la situation contemporaine, le contexte économico-socio-politique qu'ils caractérisent de *néo-libéral* :

- Vous décrirez et commenterez les arguments critiques, les sources pour chacun de ces 3 extraits, vous développerez, ou infirmerez ces analyses, selon votre propre expérience et vos connaissances.
- Vous soulignerez chaque fois les contrastes soulignés, implicitement ou explicitement, par les auteurs entre les finalités et les valeurs d'une éducation investie par la logique du marché, et celles d'une éducation fidèle aux fondements de l'éducation ?

Exercice 2

Expliquez et commentez cet extrait de texte de François Galichet à propos de la conception de l'émancipation de Kant :

« Kant … définit l'assujettissement comme un état de « minorité », c'est-à-dire comme « l'incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui. »[180] de cet état « l'homme en est lui-même responsable ». (…) Kant ne l'impute pas à des facteurs extérieurs, des processus manipulateurs organisés par les dominants mais à « un manque de décision et de courage » autrement dit une défaillance morale. (…) Kant fait de la liberté de penser par soi-même la matrice de toutes les autres libertés. Une fois conquise elle rend possible toutes les autres : elle les porte en germe, elle crée une dynamique qui une fois lancée ne s'arrêtera pas. (…) Pour Kant, l'émancipation n'est pas seulement une question de rapport de forces (comme dans le modèle guerrier de la conquête du pouvoir ni une question de diffusion du savoir (comme dans le modèle scolaire de Condorcet). Elle implique que soit reconnue la valeur de la pensée réflexive, celle qui ne cesse de douter, d'interroger, de critiquer, et ne se confond donc pas avec la connaissance scientifique. On s'émancipe d'abord en pensant avant de s'émanciper en combattant. (…)L'ennemi est d'abord en soi : c'est cette timidité qui empêche d'oser penser par soi-même, cette crainte de remettre en cause les opinions qu'on a reçues sans même en avoir conscience. Cette puissance anonyme conditionne les dominants comme les dominés, les oppresseurs comme les opprimés. »

Galichet, F. (2014) *L'émancipation ; se libérer des dominations.*
Lyon : Chronique sociale ; p. 54-59

Questions

L'émancipation comme finalité et comme valeur signifie la libération contre ce qui vous asservit et vous assujettit. François Galichet dans un ouvrage récent examine diverses conceptions de l'émancipation, il interroge leur rapport à l'éducation. À partir de la lecture du texte ci-dessus vous répondrez aux questions :

- Vous caractériserez ce qu'est l'émancipation et la conception qu'en a Kant, selon François Galichet. En quoi cette conception est-il originale ? Vous semble-t-elle compatible avec l'éducation donnée aux enfants aujourd'hui, dans l'école ou dans la famille ?
- Comment selon vous favoriser l'émancipation des jeunes et des autres, aujourd'hui, à partir de quelles pratiques ?
- Quel serait l'intérêt de la philosophie de l'éducation dans la promotion et l'accompagnement de l'émancipation ?

180. ???????

Bibliographie

Arendt, H. (1972). « *La crise de l'éducation* », in *La Crise de la culture*, Paris : Folio.

Armengaud, F. (1985) *La pragmatique*. Paris : PUF.

Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : ERES.

Cassirer, E. (1991). *Logique des sciences de la culture*. Cerf.

Charles, S. (2005- 2006) *De la postmodernité à l'hypermodernité*. Revue Argument.

Dewey, J. (1975) *Démocratie et éducation* Paris : Armand Colin.

Drouin-Hans A.-M. (1998), *L'éducation, une question philosophique,* Paris, Anthropos.

Durkheim, E. (1999). *L'évolution pédagogique en France*. (1re ed. 1938) Paris : PUF.

Durkheim, E. (1998). *De la division du travail social*. PUF.

Durkheim, E. (1991). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Le livre de poche.

Durkheim, E. (2014). *Sociologie et philosophie*. PUF.

Durkheim, E. (1898). « *L'individualisme et les intellectuels*.» Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron.

Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique ; la carte et la boussole*. Paris : PUF.

Fabre, M & Gohier, Ch., (dir.) (2014). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : PURH (à paraître).

Gautherin J. (2002), *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en Franc*e (1882-1914), Berne : Peter Lang.

Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Grasset.

Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*, Paris : Grasset.

Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*, Paris : Grasset.

Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris : PUF.

Houssaye, J. dir. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF.

Houssaye J. (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaine*s, Paris, ESF.

Houssaye (2009) « *De la naissance des philosophes de l'éducation en France* » in Vergnioux, A. (dir) (2009) 40 ans des sciences de l'éducation. Caen : PUC.

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.

Jacques, F. (1985). *Espace Logique de l'Interlocution*. Paris : PUF.

Jacques, F. (2002). *De la textualité, pour une textologie générale et comparée*. Paris : Jean Maisonneuve.

Kant, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*, trad. de Philonenko. A., 7° éd. Paris : Vrin.

Kant, E. (1991). *Vers la paix universelle. Que signifie s'orienter vers la pense ? Qu'est-ce que les lumières ?* trad. J.-F. Poirier et F. Proust Paris : Garnier-Flammarion.

Kant, E. (1992) *Fondements de la métaphysique des mœurs*. (texte écrit en 1785) 2e section, trad. Victor Delbos revue par A. Philonenko, Paris : Vrin.

Kerlan A. (2003), *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

Laberthonnière L. (1935), *Théorie de l'éducation*, Paris, Vrin.

Maritain J. (1959), *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard.

Martinez, M-L (1997). *Vers la réduction de la violence à l'école ; contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducatio*n. Lille : éditions du septentrion.

Martinez, M.-L (2003). *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*, Paris : L'Harmattan.

Martinez, M.-L Poydenot, F. (2009) « *Finalités, valeurs et identités, pour fonder une éducation écocitoyenne* » ; in dossier N°8 « *Éthique et éducation à l'environnement, Éducation Relative à l'Environnement* » : de la revue Regards, Recherches, Réflexions (UQUAM, Canada).

Martinez, ML et Chamboredon, MC. (2011). « *Approche anthropologique de la co-construction d'identités citoyennes : débats réglés sur le développement durable comme question socialement vive, dans la formation d'adultes* » in Simoneaux L., & Legardez A, dir. Q S V et durabilité… ed. Educagri, pp. 89-112.

Mauss, M. (1950). « *essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* », L'année sociologique, nouvelle série, 1, 1925 in Sociologie et Anthropologie. Paris : PUF.

Merleau-Ponty, M. (1991) *Éloge de la philosophie*. Paris : Folio essais. (1953 rééd. 1960).

Mialaret, G. (1984). *Les sciences de l'éducation* (1re ed. 1976) Paris : PUF.

Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.

Ricoeur, P. (1983, 1984, 1985). *Temps et Récit*. (en trois volumes) Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*, Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre* Paris : Le Seuil.

Conclusion générale

Il serait vain, au moment de conclure ce cours, de prétendre unifier les différentes parties qui le composent. Il ne s'agit pas d'expliquer les différentes théories des philosophes de l'éducation, ni de les comparer ni de les articuler entre elles. Il ne s'agit pas d'amener à choisir, le discours le plus proche de la doxa du moment.

Fidèles aux démarches de la philosophie de l'éducation, nous avons souhaité proposer divers itinéraires et parcours sur la philosophie de l'éducation et sur l'éducation (historiques, linguistiques, spéculatifs, institutionnels, épistémologiques) mais toujours provocateurs, argumentés et accompagnés. Nous n'avons pas voulu gommer les différences d'approche, de sensibilité, d'orientation conceptuelle, de conceptions vis à vis des questions politiques, éthiques ou morales, métaphysiques, épistémologiques, pédagogique. Nous avons préféré laisser ouverte la question de l'unité et de la cohérence de l'ensemble. Malgré les limites, nous sommes conscients d'avoir offert un bouquet d'études stimulantes, des regards croisés porteurs de visions à la fois divergentes et convergentes sur un ensemble de questions vives pour une discipline qui a de l'avenir.

Il appartiendra à l'étudiant de s'aventurer dans le labyrinthe des idées et des textes, grâce au fil d'Ariane des questions, des exercices et des bibliographies proposés. Il pourra creuser les pistes souvent à peine ébauchées se pencher, sur les approches qui lui semblent le plus pertinentes et heuristiques, en fonction de ses propres questionnements et de son projet personnel. Il comprendra bien vite que des perspectives prometteuses s'offrent aujourd'hui à la réflexion et à la recherche sur l'éducation, autour de cette discipline, à la fois très ancienne et très jeune, sur laquelle pèsent de nombreuses attentes et de nombreux espoirs.